



Marco de currículo preescolar de California

Volumen 1

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



Información de publicación

El *Marco de Currículo Preescolar de California, Volumen 1*, fue desarrollado por la División de Educación Temprana y Apoyo, del Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés). La edición en español fue editada por Luis Ríos, Consultor Bilingüe de la División de Educación Temprana y Apoyo, trabajando en colaboración con Faye Ong, personal de CDE Press. Fue diseñado y preparado para su impresión por el personal de la Editorial del CDE y fue publicado por el Departamento, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901. Fue distribuido conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución de Bibliotecaria y la Sección 11096 del *Código de Gobierno*.

La versión en inglés fue editada por Faye Ong, trabajando en colaboración con Desiree Soto, Asesora, División de Desarrollo del Niño. Fue diseñada y preparada para su impresión por el personal de CDE Press. El diseño de portada y del interior lo creó Cheryl McDonald. Fue publicada por el Departamento de Educación, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901. Fue distribuida conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución Bibliotecaria y la Sección 11096 del *Código de Gobierno*.

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

© 2010 versión en inglés por el Departamento de Educación de California.

Todos los derechos reservados.

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

Todos los derechos reservados.

ISBN 978-8011-1752-6

Información sobre pedidos

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

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

Aviso

La guía en el *Marco de Currículo Preescolar de California, Volumen 1* no es obligatoria para las agencias educativas locales y otras entidades. Excepto por las leyes, regulaciones y decisiones jurídicas a los que se hacen referencia en su contenido, este documento es de uso ejemplar y su cumplimiento no es obligatorio. (Véase el *Código de Educación*, Sección 33308.5)

Contenidos

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado v
 Reconocimientosvi



CAPÍTULO 1
Introducción al marco 1

Niños de edad preescolar en California..... 3
 Principios generales 5
 Organización del marco 9
 Desarrollo de la lengua inglesa y el aprendizaje en todos los dominios..... 11
 Diseño universal en el aprendizaje 14
 Planificación del marco de currículo preescolar..... 16
 El cronograma diario 19
 El proceso de planificación del marco de currículo preescolar..... 20
 Implementación del marco 27
 Bibliografía 28
 Notas al final 33



CAPÍTULO 2
El Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California 32

Fundamentos del aprendizaje preescolar..... 33
 Marco de currículo preescolar 34
 Sistema de evaluación de los Resultados Deseados 35
 Guías del programa y otros recursos..... 38
 Capacitación profesional..... 40
 Comprensión profunda y planificación del aprendizaje integrado de los niños 40



CAPÍTULO 3
Desarrollo socio-emocional 39

Principios generales 44
 Entornos y materiales 48
 Resumen de las áreas de énfasis y subáreas . 50
Ser51
 1.0 Autoconciencia del ser 52
 2.0 Autorregulación del ser 54
 3.0 Entendimiento social y emocional 59
 4.0 Empatía y calidez..... 62
 5.0 Iniciativa en el aprendizaje..... 64

Juntando todas las partes 67
Interacción social 69
 1.0 Interacciones con adultos conocidos ... 70
 2.0 Interacciones entre sus iguales 72
 3.0 Participación en grupo 76
 4.0 Cooperación y responsabilidad..... 81
 Juntando todas las partes 84
Relaciones 86
 1.0 Apego a los padres 87
 2.0 Relaciones cercanas con maestros y cuidadores..... 89
 3.0 Amistades..... 91
 Juntando todas las partes 93
Reflexiones concluyentes..... 95
 Mapa de los fundamentos 96
 Recursos del maestro..... 97
 Referencias 99
 Notas al final 102



CAPÍTULO 4
Idioma y Lectoescritura 105

Principios generales108
 Entornos y materiales.....111
 Resumen de los fundamentos del idioma.....118
 Resumen de los fundamentos de la lectoescritura.....118
 Resumen de las áreas de énfasis y subáreas.....118
Idioma119
Comprensión auditiva y expresión oral119
 1.0 Uso del idioma y sus convenciones120
 2.0 Vocabulario126
 3.0 Gramática132
 Juntando todas las partes 135
Lectoescritura138
Lectura138
 1.0 Conceptos sobre letra impresa139
 2.0 Conciencia fonológica144
 3.0 Alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas.....151
 4.0 Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad157
 5.0 Interés y respuesta a la lectoescritura163
 Juntando todas las partes165
Escritura.....170

1.0 Estrategias de escritura.....	171
Juntando todas las partes	177
Reflexiones concluyentes	180
Mapa de los fundamentos	181
Recursos del maestro.....	182
Referencias	183
Notas al final	184



CAPÍTULO 5
El desarrollo de la lengua inglesa..... 188

Principios generales	191
Entornos y materiales.....	193
Resumen de las áreas de énfasis.....	194
Resumen de las áreas de énfasis y subáreas.....	195
Contexto cultural del aprendizaje.....	195
Etapas de desarrollo del segunda idioma.....	197
Enfoques de evaluación para niños que aprenden inglés	197
Comprensión auditiva	199
1.0 Los niños escuchan con comprensión	200
Juntando todas las partes	205
Expresión oral	207
1.0 Los niños usan estrategias no verbales y verbales para comunicarse con otras personas	208
2.0 Los niños comienzan a entender y usan convenciones sociales en inglés.....	211
3.0 Los niños usan el idioma para crear narrativas orales acerca de sus experiencias personales	213
Juntando todas las partes	215
Lectura	217
1.0 Los niños demuestran un aprecio y placer a la lectura y a la literatura	218
2.0 Los niños muestran una mayor comprensión de la lectura de libros...220	
3.0 Los niños demuestran una comprensión de las convenciones de letras impresas.....	222
4.0 Los niños demuestran que saben que la letra impresa tiene un significado	223
5.0 Los niños demuestran progreso en su conocimiento del alfabeto en inglés ...	225
6.0 Los niños demuestran conocimiento fonológico	226
Juntando todas las partes	229
Escritura	231
1.0 Los niños usan la escritura para comunicar ideas	232
Juntando todas las partes	234

Reflexiones concluyentes	236
Mapa de los fundamentos	237
Recursos del maestro.....	238
Referencias	240
Notas al final	242



CAPÍTULO 6
Matemáticas 243

Principios generales	246
Entornos y materiales.....	249
Resumen de las áreas de énfasis y subáreas	252
Sentido numérico	254
1.0 Entender números y cantidad.....	255
2.0 Entender relaciones y operaciones de números	264
Juntando todas las partes	269
Álgebra y funciones (Clasificación y patrones)	272
1.0 Clasificación	273
2.0 Patrones	277
Juntando todas las partes	283
Medición	286
1.0 Comparar, ordenar y medir objetos	287
Juntando todas las partes	293
Geometría	296
1.0 Formas.....	297
2.0 Posiciones en el espacio	302
Juntando todas las partes	304
Razonamiento matemático	307
1.0 Promover el razonamiento matemático y la solución de problemas.....	308
Juntando todas las partes	311
Reflexiones concluyentes	312
Mapa de los fundamentos	313
Recursos del maestro.....	314
Referencias	316
Notas al final	318
Anexo A. El Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California	320
Anexo B. Reflexiones sobre la investigación: Conciencia fonológica	321
Anexo C. Reflexiones sobre la investigación: Alfabeto y reconocimiento de palabras/ letra impresa	332
Anexo D. Recursos para maestros de niños con discapacidades u otras necesidades especiales	339
Glosario	343

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Me complace presentar el *Marco de Currículo Preescolar de California*, Volumen I, una publicación que creo será un paso importante para trabajar en cerrar la brecha de preparación escolar de los niños pequeños en nuestro estado. Creado como un acompañamiento para los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1*, este marco presenta estrategias e información para enriquecer las oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los niños de edad preescolar de California.

Como el primer volumen de los fundamentos de aprendizaje preescolar, este marco de currículo preescolar se enfoca en cuatro dominios del aprendizaje: desarrollo socio-emocional, idioma y lectoescritura, desarrollo de la lengua inglesa y matemáticas. Los temas incluyen principios generales, en particular, el rol fundamental de la familia en el aprendizaje temprano y desarrollo; la diversidad de los niños pequeños en California; y el ciclo constante de la observación, la documentación, la evaluación, la planificación e implementación del marco preescolar. El marco de currículo preescolar asume un enfoque integrado al aprendizaje temprano y describe cómo la planificación del marco currículo preescolar considera las conexiones entre los distintos dominios a medida que los niños participan en actividades de aprendizaje guiadas por los maestros. Una descripción del Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California, que coloca a los fundamentos de aprendizaje en el centro, explica la alineación de los componentes con los fundamentos.

El resto de los capítulos se enfocan en los dominios del aprendizaje. Cada capítulo suministra una descripción general de un dominio, los fundamentos para ese dominio, los principios en la planificación del marco

de currículo preescolar, y las estrategias del marco de currículo preescolar, ilustradas por casos. Las estrategias se refieren tanto al entorno de aprendizaje como a las interacciones de los maestros con los niños. Estos capítulos ofrecen principios clave y una rica variedad de ideas para educadores de infancia temprana para apoyar el aprendizaje y desarrollo de niños en el centro preescolar. Existen principios y estrategias específicos para enseñar a los niños que aprenden el inglés.

Dos temas están entrelazados a través de este volumen: los niños pequeños aprenden a través del juego, y sus familias son sus primeros maestros. A medida que los niños juegan, usan el lenguaje para crear significado, explorar roles sociales y resolver problemas matemáticos. A través de estudiar su juego, los educadores tempranos descubren formas de construir sobre la participación animada mientras aprenden. Otra estrategia para expandir el aprendizaje de los niños pequeños es colaborar con sus familias. Juntos, los educadores tempranos y los miembros de la familia pueden crear experiencias significativas de aprendizaje para niños pequeños en preescolar y en el hogar.

El marco de currículo preescolar les habla a los nuevos educadores de infancia temprana así como a los educadores con experiencia. Se reconoce las mejores prácticas ya utilizadas por los programas preescolares y proporciona nuevas ideas que dan vida a los fundamentos de aprendizaje preescolar para todos los responsables en el cuidado y la educación de los niños pequeños.



JACK O'CONNELL
*Superintendente de Instrucción Pública del
Estado*

Reconocimientos

El desarrollo del marco de currículo preescolar incluyó a muchas personas. Los siguientes grupos realizaron contribuciones: (1) líderes de proyecto; (2) escritores principales; (3) consejeros de la facultad de colegios públicos del estado; (4) asesores de diseño universal; (5) personal y asesores del proyecto de WestEd Center for Child and Family Studies; (6) personal del Departamento de Educación de California; (7) organizaciones que forman parte de la educación de la infancia temprana; (8) participantes en los grupos de debate formativos y de revisión; (9) participantes en el proceso de publicación en la web; y (10) participantes en el proceso de audiencia pública.

Líderes de proyecto

Los siguientes miembros del personal están gratamente reconocidos por sus aportes: **Peter Mangione**, **Katie Monahan**, y **Cathy Tsao**, WestEd.

Escritores principales

El agradecimiento especial se extiende a los escritores principales por su experiencia y sus aportes.

Capítulo 1: Introducción

Peter Mangione, WestEd
Mary Jane Maguire-Fong, American River College

Colaboradores

Katie Monahan, WestEd
Charlotte Tilson, WestEd
Cathy Tsao, WestEd

Capítulo 2: El Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California

Peter Mangione, WestEd
Melinda Brookshire, WestEd
Jenna Bilmes, WestEd
Jan Davis, WestEd

Capítulo 3: Desarrollo socio-emocional
Janet Thompson, University of California, Davis

Ross Thompson, University of California, Davis

Kelly Twibell, University of California, Davis

Capítulo 4: Idioma y lectoescritura

Roberta Golinkoff, University of Delaware

Kathryn Hirsh-Pasek, Temple University

Judith Schickedanz, Boston University

Capítulo 5: El desarrollo de la lengua inglesa

Linda Espinosa, University of Missouri

Marlene Zepeda, California State

University, Los Ángeles

Capítulo 6: Matemáticas

Osnat Zur, WestEd

Anexo B. Reflexiones sobre la investigación: Conciencia fonológica

Anexo C: Reflexiones sobre la investigación: Alfabeto y reconocimiento de palabras/gráficos

Judith Schickedanz, Boston University

Asesores de facultad en colegios públicos del estado

El agradecimiento especial se extiende a los asesores de la facultad en los estudios superiores por su experiencia y su aporte.

Caroline Carney, Monterey Peninsula College

Ofelia Garcia, Cabrillo College

Marie Jones, American River College

Margie Perez-Sesser, Cuesta College

Asesores de diseño universal

Los siguientes expertos en diseño universal están gratamente reconocidos por sus aportes:

Maurine Ballard-Rosa, California State University, Sacramento

Meryl Berk, Consultora de Visión, Programa de Apoyo a la Familia del Niño HOPE, Oficina de Educación del Condado de San Diego

Linda Brault, WestEd

WestEd Center for Child and Family Studies, personal de proyecto y asesores

Linda Brault

Melinda Brookshire

Caroline Pietrangelo Owens

Teresa Ragsdale

Amy Schustz-Alvarez

Charlotte Tilson

Rebeca Valdivia

Ann-Marie Wiese

Osnat Zur

Departamento de Educación de California

Los agradecimientos también se extienden a los miembros del personal estatal: **Richard Zeiger**, Jefe del Departamento; **Lupita Cortez Alcalá**, Superintendente Asociado, Rama de Instrucción y Apoyo para Aprendizaje; **Debra McMannis**, Directora, División de Educación Temprana y Apoyo; **Cecelia Fisher-Dahms**, Administradora, Oficina en Calidad Profesional; y **Desiree Soto**, Consultora, División de Educación Temprana y Apoyo, para revisiones y recomendaciones en curso. Durante el largo proceso de desarrollo, muchos miembros del personal estatal de la División de Desarrollo del Niño participaron en varios niveles: **Anthony Monreal**, **Michael Jett**,* **Gwen Stephens**,* **Gail Brodie**, **Sy Dang Nguyen**, **Mary Smithberger**,* **Maria Trejo** y **Charles Vail**. **Meredith Cathcart**, Consultora, División de Educación Especial, aportó su experiencia.

*Durante el desarrollo del marco, estas personas trabajaron para el Departamento de Educación de California.

Organizaciones Interesadas en la Educación de Infancia Temprana

Alianza de Acción para Niños

Alianza para una Mejor Comunidad

Asociación de Administradores Escolares de California

Alianza preocupada por la Crianza de Hijos en Edad Escolar y Prevención de Embarazos de California (CAC SAP/Cal-SAFE)

Asociación de Administradores de Desarrollo de Niños de California (CCDAA)

Asociación de Coordinadores de Cuidado de Niños de California

Asociación de Cuidado Infantil Familiar de California (CAFCC)

Asociación de Desarrollo Infantil de California (IDA)

Asociación de Discapacidades de Aprendizaje de California

Asociación de Jardín de Niños de California

Asociación de Maestros de California

Asociación de Padres-Maestros del Estado de California

Asociación de Servicios Educativos de los Superintendentes del Condado de California (CCSESA)

Asociación de Superintendentes y Administradores Latinos de California (CALSA)

Asociación Even Start Nacional de California

Asociación First 5 de California

Asociación Head Start de California (CHSA)

Asociación de Juntas Directivas Escolares de California

Asociación para la Educación Bilingüe de California (CABE)

Asociación para la Educación de Niños Pequeños de California (CAEYC)

Asociación Profesional de Educación de Infancia (PACE)

Comisión sobre Acreditación de Maestros de California

California Tomorrow

Californians Together

Children Now

The Children's Collabrium
Coalición de Preescolar de Estudiantes del
Idioma Inglés (ELLPC)
Comité de Dirección en Plan de Estudios y
Enseñanza
Comisión de Niños y Familias First 5
Consejo Nacional de La Raza (NCLR)
Consejo de Cuidado Infantil del Campus
de CSU (CCSUCC)
Consejo para Niños con Capacidades
Especiales/La División de Infancia
Temprana de California (Cal DEC)
Departamento de Desarrollo de Niños de
California
Directores de Cuidado de Niños de la
Universidad de California
Educadores de Infancia Temprana de la
Facultad Comunitaria de California
(CCCECE)
Estándares de Campaña para Aprendizaje
Temprano de Alta Calidad en California
Even Start de Educación Migrante (MEES)
Federación de Maestros de California (CFT)
Fight Crime, Invest in Kids California
Fondo de Educación y Defensa Legal de
Mexico-Estadounidenses (MALDEF)
Fundación Packard para familias y
programas de comunidades
Head Start Migrante
Instituto de Desarrollo de los Niños de
Color (BCDI), Afiliado de Sacramento
Instituto de Política sobre el Desarrollo del
Niño
Los Angeles Universal Preschool (LAUP)
Oficina del Canciller de las Facultades
Comunitarias de California (CCCCO)
Oficina del Canciller de la Universidad
Estatad de California
Organización del Área del Plan Local de
Educación Especial (SELPA)
Preschool California
Primera Red de Lectura Temprana de
California
Profesores de Educación Especial de
Infancia Temprana de California
(CAPECSE)
Proyecto de Alineación de los Planes de
Estudio

Recursos de Cuidado de Niños y Red de
Derivación de California (CCCRN)
Red de Acción Comunitaria Isleña de Asia-
Pacífico
Red de Enseñanza Preescolar de California
Senderos de Bachillerato en Educación de
la Infancia Temprana (BPECE)
Universidad de California, Oficina del
Presidente (UCOP)
Voices for African American Students, Inc.
(VAAS)
Zero to Three

Aporte del público

Diez grupos de debate formados por 147 miembros dieron su valioso aporte, y otros ofrecieron sugerencias durante una revisión pública del borrador que se publicó en línea.

Fotografías

Muchos fotógrafos colaboraron aportando un gran conjunto de fotografías tomadas a lo largo de los años y recolectadas por WestEd. Un agradecimiento especial se extiende a WestEd y a los fotógrafos. Las siguientes agencias de cuidado temprano merecen un agradecimiento por permitir que se tomen fotografías de su personal, de los niños y de las familias:

Amigos del Centro de Cuidados Infantiles
Saint Francis, San Francisco
Centro de Desarrollo Infantil, American
River College, Distrito de Los Rios Com-
munity College, Sacramento
Centro de Desarrollo Infantil que Apoya el
Futuro Crecimiento, Oakland
El Jardín de los Niños, Escuela de Prepa-
ración Universitaria, en California State
University, Channel Islands
Head Start Chandler Tripp y Preescolar
Chandler Tripp para Niños con Trastor-
nos Visuales, Oficina de Educación del
Condado de Santa Clara, San José
Programa de Desarrollo Infantil Hoopa,
Hoopa

CAPÍTULO 1

Introducción al marco



Los niños pequeños ingresan a la educación preescolar con un sentido de asombro y amor por aprender. Tienen un apetito insaciable de conocimiento cuando están aprendiendo experiencias que son interesantes y agradables. Las experiencias positivas en las que los niños pueden hacer elecciones y explorar los ayudan a sentirse competentes y seguros. ¿Cómo podemos ofrecer las experiencias en aprendizaje interesante y agradable que alimenten sus motrices intelectuales y construyan su confianza? ¿Cómo podemos conectar la fascinación de los niños con el aprendizaje en cada dominio y sacar lo mejor de su tiempo en el centro preescolar? Con estas preguntas en cuenta, el Departamento de Educación de California (CDE) desarrolló este marco de currículo preescolar para los programas preescolares, que incluye todo entorno de infancia temprana donde los niños de tres a cinco años reciben educación y cuidado.

Este marco de currículo preescolar brinda un enfoque general para que los **maestros**^a apoyen el aprendizaje de los niños a través de los entornos y experiencias que son:

- Apropriado al nivel de desarrollo,
- Refleja la observación considerada y la planificación intencional,
- Significativo a nivel individual y cultural e
- Incluye niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

El marco presenta formas de establecer entornos, alentar y crear el juego autoiniciado por los niños, seleccionar materiales apropiados y planificar e implementar actividades de aprendizaje guiadas por el maestro.

^aEn este documento, se considera maestro/a un adulto con responsabilidades de educación y cuidado en un entorno de infancia temprana. Los maestros incluyen adultos que interactúan directamente con los niños pequeños en programas de preescolar y entornos de hogar de cuidado de niños familiares, así como también aquellas personas que brindan servicios de educación especial. En el cuidado de niños familiares, se puede hacer referencia a los maestros como encargados.

Tanto como sea posible, los autores de este documento han usado lenguaje diario para describir los conceptos y estrategias del plan de estudios. Sin embargo, aparece terminología técnica en el texto. El uso de términos técnicos refleja la necesidad de precisión del lenguaje y ofrece al lector la oportunidad de conectar la práctica con la teoría y las ideas abstractas. Para ayudar al lector, las palabras técnicas que están resaltadas en **negrita** se definen en el Glosario.

Qué aprenden los niños durante los años de preescolar se presenta en los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1*.¹ A medida que los maestros en educación preescolar planean los entornos y las experiencias de aprendizaje, los fundamentos brindan la información de antecedentes para:

- Comprender el conocimiento y habilidades de desarrollo de los niños y
- Considerar formas apropiadas de apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños.

En esencia, la planificación del marco de currículo preescolar debe ofrecer a los

niños oportunidades de aprendizaje que están en armonía con sus habilidades de desarrollo y conectadas con sus experiencias en el hogar y en sus comunidades.

En los criterios de acreditación de la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (National Association for the Education of Young Children) se establece que un plan de estudios incluye los objetivos para el conocimiento y habilidades que adquirirán los niños y los planes para las experiencias de aprendizaje a través de lo que se adquirirá por dicho conocimiento y habilidades.² Un marco de currículo preescolar generalmente define una secuencia de experiencias integradas, interacciones y actividades para ayudar a los niños pequeños a alcanzar las metas de aprendizaje específicas. Un marco de currículo preescolar brinda una guía general sobre planificación de entornos de aprendizaje y experiencias para niños pequeños. De esta manera, como marco de currículo preescolar, este documento provee.

- Principios para apoyar el aprendizaje de niños pequeños;
- Una reseña de los componentes clave de la planificación del marco de currículo preescolar para los niños pequeños, incluyendo observación, documentación y reflexión;
- Descripciones de rutinas, entornos y materiales que comprometen a los niños con el aprendizaje; y
- Estrategias de muestra para crear el conocimiento, habilidades e intereses de los niños.

Cuatro dominios son el enfoque del Volumen 1 de los fundamentos de aprendizaje preescolar del CDE: Desarrollo socio-emocional, idioma y lectoescritura, desarrollo de la lengua inglesa y matemáticas.

Niños de edad preescolar en California

Una consideración fundamental en la planificación del marco de currículo preescolar para niños individuales es ser responsable de las competencias, experiencias, intereses y necesidades que cada niño trae a la clase preescolar. La población preescolar del estado incluye niños que son de diversas culturas, hablan un idioma que no sea el inglés, poseen diferentes capacidades y provienen de diversos antecedentes socioeconómicos. Cuando los maestros y otro personal del programa se asocian con las familias, hace que el plan de estudios sea individual y culturalmente relevante.

Un factor cada vez mayor en la diversidad de los niños de California son sus primeras experiencias con el lenguaje. El idioma y el desarrollo de la lengua inglesa contribuyen al aprendizaje de los niños pequeños y el éxito de largo alcance en muchas formas diferentes. Los niños que ingresan al entorno preescolar con competencia en un idioma que no sea el inglés dependen de su idioma



del hogar cuando aprenden inglés. Crear la competencia en el inglés, mientras se contribuye a crear la competencia en su idioma del hogar, permite a los niños aprovechar todo su conocimiento y habilidades cuando participan en el aprendizaje en cada dominio. En respuesta a la necesidad de apoyar a los niños con experiencias de lenguaje y alfabetización temprana, el CDE ha desarrollado *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*³ [*Niños de edad que aprenden inglés: Principios y prácticas para fomentar el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje*] (de aquí en adelante, conocido como Guía de recursos [PEL, por sus siglas en inglés]) y fundamentos del desarrollo de la lengua inglesa preescolar. Este marco de currículo preescolar ofrece estrategias alineadas con estos fundamentos y el contenido de la Guía de recursos PEL.

La diversidad socioeconómica es otra tendencia que merece atención. El porcentaje de los niños que viven en hogares de bajos recursos es alto; casi el 20 por ciento vive debajo del nivel de pobreza.⁴ Al mismo tiempo, los beneficios en educación preescolar apropiado o de alta calidad son más pronunciados para niños de antecedentes de bajos recursos que para otros subgrupos de población. Es más probable que los niños de diversos antecedentes socioeconómicos se beneficien del preescolar cuando el marco de currículo



preescolar esté en armonía con sus fortalezas y necesidades de aprendizaje.

Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales son otra parte de la población preescolar de California. Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales se benefician del aprendizaje en entornos inclusivos con niños que se desarrollan típicamente. Los estudios han demostrado que los niños en entornos inclusivos, con apoyo y asistencia apropiados, logran más que los niños en entornos segregados.⁵ Los entornos inclusivos benefician no sólo a niños con discapacidades u otras necesidades especiales, sino también en generalmente a niños en desarrollo.

Como sugiere la siguiente información, la diversidad de los niños pequeños significa que cada programa preescolar necesita un enfoque flexible en el marco de currículo preescolar, a fin de ser receptor para con todos los niños que ingresan a sus puertas.

Datos demográficos

Comparada con la mayoría de los otros estados, California tiene una población de niños extraordinariamente diversa, en particular con aquellos niños de cinco años. De los más de seis millones de niños inscritos en las escuelas de California, desde el jardín de niños, hasta el grado 12 en los años 2006–07, el 48.1 por ciento eran origen hispano, el 29.4 por ciento eran de origen anglosajón, el 8.1 por ciento eran origen asiático, el 7.6 por ciento eran origen afroamericano, y el 2.6 por ciento eran origen filipino.⁶ De manera similar, entre los 2.7 millones de niños desde el nacimiento hasta los cinco años que viven en California desde los años 2006–07, el 50 por ciento era de origen hispano, el 24 por ciento era de origen anglosajón, el 8 por ciento era asiático-americano, y el 5 por ciento eran de origen afroamericano.⁷

Se prevé que esta tendencia continuará en las próximas varias décadas.

Niños que aprenden inglés

En el Boletín de calificaciones de California del año 2008, Children Now (Los niños ahora) estima que el 42 por ciento de los niños de cinco años en California son estudiantes de inglés como segunda lengua, un aumento del 3 por ciento desde el año anterior.⁸ Children Now (Los niños ahora) también informa:

La mayoría de los niños de California que hablan inglés viven en viviendas de inmigrantes, entre los 5 y 17 años, hablan un idioma que no es el inglés en el hogar. Casi el 30 por ciento de estos niños viven en hogares lingüísticamente aislados donde los adultos que viven en el hogar no hablan bien inglés.⁹

En un informe anterior, Children Now (Los niños ahora) y Preescolar de California indicaron que “. . . es menos probable que los niños pequeños que viven en hogares aislados lingüísticamente sean inscritos en programas de preescolar.”¹⁰

La amplia gama de idiomas hablados por los niños en el estado es claramente un factor considerable para desarrollar el plan de estudios para los niños de preescolar que son estudiantes de inglés como segunda lengua. Durante el año escolar 2006–07, el 85.3 por ciento de los niños de California en jardín de niños hasta el grado doce que eran estudiantes que aprenden inglés hablaban español, seguidos de vietnamita (2.2 por ciento), filipino (1.4 por ciento), cantonés (1.4 por ciento), Hmong (1.3 por ciento), y coreano (1.1 por ciento).¹¹ Muchas familias pueden provenir de regiones geográficas similares fuera de los Estados Unidos pero no necesariamente hablar el mismo idioma.¹² El entorno preescolar ofrece un idioma diferente al del hogar para aprender inglés mientras continúan aprendiendo su

idioma materno. La competencia en dos idiomas permitirá a los niños convertirse en adultos que pueden contribuir tanto a la economía global como a sus comunidades locales. Los programas de preescolar pueden apoyar mejor a los niños pequeños planificando el plan de estudio que promueva el desarrollo del idioma inglés y mantiene a los niños conectado al idioma de sus familias.

Condición socioeconómica

Aproximadamente el 20 por ciento de los niños en California de menos de cinco años viven en familias cuyo ingreso es menor al nivel de pobreza.¹³ Comparado con otros estados, California se clasifica número 20 en la nación en la cantidad de niños de menos de dieciocho años que viven en la pobreza.¹⁴ De acuerdo con el Centro Nacional para Niños en Pobreza, es más probable que los niños más pequeños (desde el nacimiento hasta los seis años) vivan en una vivienda de bajos recursos.¹⁵ Es 20 por ciento más probable que los niños pequeños de padres inmigrantes vivan en una familia de bajos recursos comparados con los niños con padres angloparlantes. Es más probable que los niños pequeños afronorteamericanos, latinos y nativos americanos en California vivan en familias de muy bajos recursos comparados con los niños anglosajones.¹⁶

Niños con discapacidades u otras necesidades especiales

Hay aproximadamente 45,000 niños con discapacidades identificadas en el sistema de preescolar del CDE. Este número no incluye niños en riesgo de una discapacidad o desafíos del desarrollo. Los niños con discapacidades representan la diversidad de la población preescolar completa de California y necesitan consideraciones educativas únicas en el entorno preescolar. Los niños de tres, cuatro y

cinco años con discapacidades identificadas tienen programas de educación individualizados (IEP, por sus siglas en inglés) que reflejan lo fundamentos del aprendizaje preescolar del CDE. Conforme a la Ley de Educación de Personas con Discapacidades (2004), todos los niños deben tener acceso al plan de estudios general y tienen su progreso medido en consecuencia.¹⁷ En California, los fundamentos del aprendizaje preescolar del CDE sirven como guía para la planificación del marco de currículo preescolar. Juntos, los fundamentos y el marco ofrecen un enfoque completo para planificar el acceso a las oportunidades de aprendizaje inclusivo para todos los niños.

Principios generales

Ocho principios han guiado el desarrollo de este marco del plan de estudios. Motivados en la investigación y práctica de infancia temprana, los siguientes ocho principios ponen énfasis en el ofrecimiento de experiencias de aprendizaje y entornos individuales, cultura y lingüísticamente receptivas:

- Las relaciones son centrales.
- El juego es el contexto principal del aprendizaje.
- El aprendizaje es integrado.
- La enseñanza intencional mejora las experiencias de aprendizaje de los niños.
- Las asociaciones familiares y comunitarias crean conexiones significantes.
- La individualización del aprendizaje incluye a todos los niños.
- La capacidad de respuesta a la cultura y al idioma apoya el aprendizaje de los niños.
- El tiempo de reflexión y planificación mejora la enseñanza.



A continuación se detalla la lógica de estos principios.

Las relaciones son centrales

Las relaciones con otras personas son el centro de las vidas de los niños. Las relaciones cariñosas con miembros de la familia cercanos brindan la base para que los niños pequeños participen con otras personas, exploren con confianza, busquen apoyo cuando lo necesiten y vean interacciones con otras personas de manera más positiva e interesante. Reconocer el poder de las relaciones tempranas, los maestros de preescolar y los programas crea relaciones sólidas con niños y familias. Así de importante, los maestros del entorno preescolar nutren el desarrollo socio-emocional de niños pequeños a través de estas relaciones. La investigación muestra que el desarrollo socio-emocional saludable ayuda a los niños pequeños a aprender, por ejemplo, a sostener la atención de manera más fácil, a hacer y mantener amistades y a comunicar necesidades e ideas. Bajo la mirada guía de los maestros en relaciones cercanas con familias, los niños pequeños construyen su capacidad de participar en relaciones con adultos y otros niños. El centro preescolar ofrece a los niños una variedad de oportunidades para las interacciones sociales (con familiares adultos, compañeros), participación de grupo y cooperación

y responsabilidad. Un clima de cariño y respeto que promueve las relaciones de apoyo entre los niños y dentro de la comunidad de familia apoya el aprendizaje de los niños en todos los dominios.

El juego es el contexto principal del aprendizaje

El juego está en el corazón de las exploraciones de los niños pequeños y en su participación en las experiencias de aprendizaje.¹⁸ Durante el juego, los niños maximizan su período de atención en actividades autoseleccionadas que regulan por sí mismos. Cuando los niños hacen sus propias elecciones, hacen participar a otros en la interacción y pasan tiempo divirtiéndose por su cuenta, aprenden mucho sobre sí mismos, sus propios habilidades y el mundo alrededor de ellos. En el nivel de preescolar, el juego y el aprendizaje deben ser homogéneos. Los niños deben comprometerse a aprender. Como observa Zigler, los niños traen mucho más que sus cerebros a la escuela.¹⁹ Cuando se comprometen los corazones y mentes de los niños, los adultos pueden ayudarlos a aprender casi todo lo que están listos para aprender. En un programa donde se evalúa el juego, los intereses de los niños, la participación, la creatividad y la autoexpresión se soportan a través del equilibrio de actividades iniciadas por el niño y guiadas por el maestro. El entorno refleja una apreciación del valor del juego simbólico, juego imaginario y juego dramático. El juego no sólo brinda el contexto de pensamiento, crea el conocimiento, estando atento, resolviendo problemas y aumentando las habilidades sociales, sino que también ayuda a los niños a integrar sus experiencias emocionales e internalizar la guía de sus maestros. Para algunos niños, podrá ser necesario hacer adaptaciones especiales para crear acceso al aprendizaje a través de las actividades y el juego autoiniciado.

El aprendizaje es integrado

El aprendizaje compromete a los niños pequeños en toda forma posible. Los niños pequeños continuamente usan sus sentidos y competencias para relacionar nuevas experiencias con experiencias pasadas y tratar de comprender cosas y crear significado. Su aprendizaje se integra mientras que a menudo se tiene un enfoque específico. Por ejemplo, durante la lectura de un libro, los niños usan sus habilidades de conocimiento y pensamiento, respuestas emocionales, comprensión del idioma y el rango completo de experiencias en el hogar y en la comunidad para hacer nuevas conexiones y comprender. Los niños vienen al entorno preescolar como expertos en muchas cosas; entre ellas, sus familias, su(s) idioma(s) materno, y sus pertenencias. Cuando se crea el aprendizaje en lo que los niños conocen y les permiten expandir sus habilidades en forma de juego, están felices de participar en cualquier experiencia o actividad de aprendizaje, recitar una rima o contar cualquier conjunto. Ésa es la razón por la cual ofrecer experiencias de niños que son personalmente significativas y conectadas es tan importante. Además, ya que los niños usan todas sus modalidades sensoriales de forma integrada, es esencial reforzar las modalidades en las que determinados niños necesitan ayuda personal y basarse en sus áreas de fortaleza. El aprendizaje integrado se describe en más detalle en la sección titulada Planificación del plan de estudios.

La enseñanza intencionada adelanta las experiencias de aprendizaje de los niños

La planificación eficaz del marco ocurre cuando los maestros son conscientes del aprendizaje de los niños e intencionales y decididos en sus esfuerzos de soportarlo. En la publicación de la Asociación Nacio-

nal para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC, por sus siglas en inglés) titulada *El maestro intencional*, Ann Epstein ofrece la siguiente descripción:²⁰

. . . el maestro intencional . . . actúa con conocimiento y objetivo para asegurar que los niños pequeños adquieran el conocimiento y habilidades (contenido) que necesitan para tener éxito en la escuela y en la vida. Los maestros intencionales usan su conocimiento, sentido común y experiencia para organizar las experiencias de aprendizaje para niños; cuando surge una situación inesperada . . . pueden reconocer una oportunidad de enseñanza y pueden sacar ventaja de eso, también.

Con una comprensión del aprendizaje y desarrollo temprano, el maestro trabaja para ayudar a los niños pequeños a llegar a los destinos de aprendizaje identificados por los fundamentos del aprendizaje preescolar de California. El maestro intencional es flexible para poder acomodar las diferencias en las fortalezas y necesidades de aprendizaje de los niños. Las estrategias de enseñanza intencional abarcan desde planificación de entornos, experiencias y rutinas de aprendizaje hasta las respuestas espontáneas sugeridas por el enfoque de un momento a otro de los niños.

Las asociaciones de comunidad y las familias crean vínculos significantes

Las relaciones sólidas con familias crecen desde puntos de vista, expectativas, objetivos y comprensión específicos y diversos en valor, que las familias tienen para sus hijos. Los programas demuestran respeto por las familias asociándose con ellas para intercambiar información sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños. También, para compartir ideas sobre cómo apoyar el aprendizaje en el hogar y en la escuela. Las asociaciones

con familias se extienden a la comunidad donde viven las familias, se juntan y se apoyan unas a otras. Crear conexiones con la comunidad que los rodea permite que un programa se vuelva conocido y haga uso de los recursos comunitarios. Llegar a conocer la comunidad también les da a los maestros percepciones para las experiencias de aprendizaje y competencias que los niños traen al entorno preescolar e informa esfuerzos y hace que el entorno preescolar sea significativo y esté conectado para los niños.

La individualización del aprendizaje incluye a todos los niños

Cada niño es único. Los maestros del entorno preescolar usan su comprensión de la combinación de cada niño sobre el **temperamento**, experiencias familiares y culturales, experiencias de idioma, fortalezas personales, intereses, habilidades y disposiciones para apoyar el aprendizaje y desarrollo del niño. A través del reconocimiento y adaptación del desarrollo individual de cada niño, los maestros pueden ofrecer experiencias de aprendizaje que sean significativas, estén conectadas y estén en armonía en cuanto al desarrollo de cada niño. Crear un entorno de clase en el que todos los niños se sientan bienvenidos es importante. Cuando se incluyen niños con discapacidades u otras necesidades, la asociación con familias es especialmente importante. La familia es el puente principal entre el personal preescolar y servicios especiales que el niño puede estar recibiendo. La familia, el maestro y otro personal del programa se pueden unir en equipo e incluir otros especialistas en el entorno de preescolar. Adaptar a un niño en particular puede significar el entorno de aprendizaje para “. . . aumentar el acceso, potencial y disponibilidad del niño para aprendizaje a

través de la organización inteligente de los materiales y el espacio”²¹ Específicamente diseñadas, las oportunidades de apoyo y desarrollo, así como también las estrategias de enseñanza especializada, puede ayudar a los maestros a brindar educación individualizada y cuidado para que cumplan con las necesidades de todos los niños en un programa.

La sensibilidad a la cultura y al idioma apoya el aprendizaje de los niños

Los programas del entorno preescolar receptivos crean un clima de respeto para la cultura e idioma de cada niño cuando se asocian los maestros y otro personal del programa y se comunican regularmente con miembros de la familia. Ellos trabajan para llegar a conocer las fortalezas culturales que cada niño trae al entorno preescolar. Una parte esencial de ser cultural y lingüísticamente responsable es valorar y apoyar el uso de cada niño del idioma materno porque “el uso y desarrollo continuo del idioma materno del niño beneficiará al niño cuando adquiera inglés”.²² Igualmente importantes son las interacciones de apoyo con los niños y sus familias en las que “. . . los maestros intentan, siempre que sea posible, aprender sobre la historia, creencias y prácticas de los niños y familias a las que sirven. . . .”²³ Además de ser receptivos con la historia cultural, creencias, valores, formas de comunicación y prácticas de niños y familias, los maestros crean entornos de aprendizaje que incluyen recursos como imágenes, presentaciones, y libros que son culturalmente ricos y que soportan una diversa población, en particular, las culturas e idiomas de los niños y familias en su entorno de preescolar.^{24, 25} Los miembros de la comunidad aportan a la riqueza cultural de un entorno preescolar compartiendo su arte, música, baile e historias.

El tiempo de reflexión y planificación adelanta la enseñanza

Los maestros de la educación preescolar son profesionales que tienen una función importante en la sociedad. Al apoyar el desarrollo de los niños pequeños, los maestros participan en un proceso continuo de observación, documentación y **evaluación**, reflexión y planificación, e implementación de estrategias para brindar experiencias de aprendizaje individualizadas. Ya que cada vez más cantidad de niños con diversos antecedentes, incluyendo discapacidades, participan en los programas de preescolar, se vuelve fundamental tener la colaboración, trabajo en equipo y comunicación para extender los beneficios del preescolar a todos los niños. La planificación del plan de estudios requiere tiempo para que los maestros reflejen el aprendizaje de los niños y planeen las estrategias que fomenten el progreso de los niños para crear habilidades de conocimiento y dominio. Los programas del entorno preescolar que apoyan la enseñanza intencional asignan tiempo en los programas de los maestros para permitirles reflejar y planificar tanto individualmente como en equipo. Con apoyo apropiado, los maestros pueden crecer profesionalmente a través de un continuo proceso de aprendizaje en conjunto y explorar formas de ser receptivos a los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños pequeños.

Organización del marco

Este marco curricular crea los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1*, que describen el conocimiento y habilidades que demuestran generalmente los niños del entorno preescolar con apoyo apropiado en los siguientes cuatro dominios:

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

En esta introducción, la planificación del marco de currículo preescolar para estos dominios se presenta de manera integrada (véanse páginas 15 y 16). Dentro de este enfoque integrado a las actividades de aprendizaje de planificación y entornos, cada dominio específico es el enfoque de un capítulo. Cada capítulo brinda una visión en el plan de estudios integrado a través de las lentes del dominio particular tratado por dicho capítulo. Por ejemplo, el Capítulo 6, “Matemáticas”, destaca cómo el desarrollo del vocabulario se relaciona con el aprendizaje de matemática de los niños. La información sobre estrategias para apoyar el aprendizaje de los niños puede aparecer en más de un capítulo de dominio porque se aplica la misma estrategia o estrategias similares a múltiples áreas de crecimiento y desarrollo. Básicamente, este marco está diseñado para permitir al lector examinar la magnitud y profundidad de cada dominio en el contexto de aprendizaje integrado.

Los capítulos de dominio comienzan con una reseña de los principios y estrategias para apoyar el aprendizaje de los niños del entorno preescolar. Cada dominio está dividido en áreas de énfasis que definen el alcance del dominio. En cada capítulo, se introducen las áreas, junto con la información sobre entornos y materiales que promueven el aprendizaje, una viñeta de “Juntando todas las partes”, “Hacer participar a las familias” para apoyar las conexiones hogar–escuela, y “Preguntas para la reflexión” para alentar a la reflexión del maestro.

Cada área además se divide en subáreas. Cada sección de subárea incluye:

- Una breve reseña de la subárea;
- Interacciones y estrategias de muestra

(por ej. Conversaciones, actividades, experiencias, rutinas) para ayudar a los niños a hacer un progreso en el área específica del aprendizaje identificado por la subárea; y

- Viñetas que ilustran las estrategias en acción. (Es importante tener en cuenta que las interacciones ilustradas por las viñetas podrían tener lugar en cualquier idioma; los niños en particular podrían participar de manera apropiada en dicha comunicación usando el idioma de su hogar).

Las estrategias de muestra que se presentan van de espontáneas a planificadas. Algunas estrategias de muestra se concentran en cómo los maestros crean los intereses de los niños durante la interacción y enseñanza. Algunos dependen de la planificación e iniciación del maestro y algunos reflejan una combinación de respuestas planificadas y espontáneas del maestro para el aprendizaje de los niños. Tomadas en conjunto, ofrecen un rango de formas en las que los profesionales de infancia temprana pueden apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños. Las estrategias de muestra tienen la intención de incluir un amplio rango de enfoques de enseñanza, así como también, reflejar una variedad de formas de tratar las necesidades individuales de un diverso grupo de niños. Sin embargo, las estrategias de muestra no son ni exhaustivas ni tienen la intención de ser usadas como recetas a seguir. Más bien, son puntos de inicio, o temas, para los maestros cuando planifican e implementan sus propias estrategias.

Es digno de mención que algunas estrategias para un dominio se pueden usar de manera tan fácil para apoyar el aprendizaje en otro dominio. El hecho de muchas estrategias se superponen en todos los dominios refleja la naturaleza integrada del aprendizaje de los niños

pequeños. Por ejemplo, el capítulo de idioma y lectoescritura recomienda en la página 104, la estrategia general para brindar oportunidades en el cronograma diario para interacciones adulto–niño y niño–niño. Por supuesto, las interacciones entre adulto–niño y entre niño–niño promueven el aprendizaje socio-emocional y el desarrollo del idioma inglés así como también el aprendizaje en todos los demás dominios tratados por los fundamentos del aprendizaje preescolar. Las estrategias específicas en esta sección incluyen “Crear un área de bloque” y “Crear un área de arte”. Crear un área de bloque puede sonar más a una estrategia para el dominio de matemática y un área de arte puede sonar más a uno para el dominio de artes visual y de realización. Sin embargo, un entorno preescolar con estas áreas seguramente promoverá el aprendizaje en todos los dominios.

Cada capítulo de dominio incluye “Momentos apropiados para el aprendizaje” para tratar el equilibrio entre una planificación para el aprendizaje de niños y ser espontáneo y receptivo cuando un niño o un pequeño grupo de niños pueda ser absorbido cuando resuelve un problema o está excitado por una nueva idea o puede mostrar una comprensión emergente de un concepto. La planificación crea el contexto de momentos apropiados para el aprendizaje. En diferentes lugares, este marco ofrece información sobre “Cómo planificar oportunidades para el aprendizaje”. La enseñanza intencional incluye planificar interacciones, actividades, entornos y adaptaciones. Los maestros planifican dichas oportunidades de aprendizaje basándose en sus observaciones y evaluaciones de los niños y lo que ellos aprenden de las familias de los niños. Cuando los niños planifican las oportunidades de aprendizaje, tienen en mente cómo podrían responder los niños.

Pero el plan necesita ser flexible para permitir al maestro ser receptivo sobre cómo los niños participan realmente en el aprendizaje. El maestro observa a los niños y escucha los momentos apropiados para el aprendizaje que son posibles por el plan.

Desarrollo de la lengua inglesa y el aprendizaje en todos los dominios

Los fundamentos del desarrollo de la lengua inglesa y las estrategias recomendadas del marco tratan la necesidad de dar apoyo adicional concentrado para los niños del entorno preescolar cuyo idioma del hogar no es el inglés. Como implanta el Capítulo 5: “Los niños que están aprendiendo el idioma inglés forman un segmento sustancial, y en aumento, de la población del entorno preescolar que recibe servicios de los programas de desarrollo de niños del estado de California”. Los fundamentos del desarrollo de la lengua inglesa son distintos de los fundamentos en otros dominios porque describen el proceso de aprendizaje de un idioma importante y los conceptos de alfabetización cuando los niños de edad preescolar adquieren un segundo idioma (como alumnos de doble idioma). El progreso de los niños con el aprendizaje del inglés varía considerablemente de niño en niño. Algunos niños ingresan a preescolar casi sin experiencia previa con el inglés. Otros niños tienen algo de experiencia con el inglés pero aun así no poseen la competencia básica necesaria para demostrar el conocimiento y las habilidades resumidas en otros dominios cuando se proporciona el marco de currículo preescolar, principalmente en inglés. Y hay otros niños que están aprendiendo

inglés que podrían tener bastante avance en su comprensión y uso del inglés.

Dada la gran variación entre los estudiantes que aprenden inglés en el entorno preescolar, su conocimiento y habilidades en el dominio de desarrollo del inglés se describe en los niveles iniciales, medio y avanzado. En otras palabras, los fundamentos del desarrollo de la lengua inglesa reflejan una continuación del aprendizaje del segundo idioma (inglés) sin importar la edad del niño. La continuación muestra que los niños que están aprendiendo inglés mientras también están desarrollando sus habilidades en el idioma de su hogar usan su conocimiento y habilidades en su primer idioma para continuar haciendo progresos en todos los demás dominios. Los niños que aprenden inglés también varían considerablemente en el nivel de aptitud en su primer idioma, que, a su vez, influye en su progreso en el desarrollo del idioma inglés.

En un marco integrado, la clave para apoyar a todos los niños es planificar las actividades y entornos de aprendizaje basándose en una comprensión continua de los intereses, necesidades, del niño y de la familia y de las experiencias culturales. Para los niños pequeños que están aprendiendo inglés, este enfoque significa atención concentrada en la experiencia individual de cada niño para lograr un segundo idioma y una comprensión de



cómo usar el primer idioma de un niño para ayudarlos a comprender un segundo idioma. Al aplicar un enfoque integrado, los maestros toman ventaja de cada momento para brindar a los niños oportunidades de comunicarse con una mayor comprensión y habilidad mientras participan en actividades de aprendizaje de juego o guiadas por un adulto.

El marco de currículo preescolar para el desarrollo de la lengua inglesa se basa en la cantidad de consideraciones clave para apoyar el aprendizaje del inglés por parte de los niños en el entorno preescolar. Las consideraciones principales entre éstas son:

1. Los estudiantes que aprenden inglés poseen el idioma del hogar sobre el cual se pueden basar las estrategias de aprendizaje eficaz.
2. Los niños que están aprendiendo el inglés pueden demostrar el conocimiento y habilidades en el idioma y la lectoescritura en el idioma de su hogar antes de que demuestren el mismo conocimiento y habilidades en inglés.
3. Los estudiantes que aprenden inglés pueden necesitar apoyo y tiempo adicional para hacer un progreso en todas las áreas que requieran conocimiento y habilidades de inglés; por lo tanto, el marco del plan de estudios de desarrollo del idioma inglés presenta estrategias para apoyar a los alumnos de inglés en formas particulares de manera que los maestros puedan apoyar las experiencias de aprendizaje de los niños y utilizar múltiples modos de comunicación (por ej. claves no verbales).
4. Los fundamentos del desarrollo de la lengua inglesa y las recomendaciones del marco se concentran principalmente en el aprendizaje del idioma y la lectoescritura, que es, por naturaleza, específico al idioma; además se reconoce que los estudiantes que aprenden inglés demostrarán competencia en otros dominios en el idioma de su hogar.

5. Un enfoque intencional sobre el proceso de aprendizaje del inglés es necesario en todo momento en un enfoque integrado al plan de estudios en los entornos de atención y educación temprana.

El nivel de apoyo adicional y el tiempo que necesitan los estudiantes que aprenden inglés para demostrar el conocimiento y las habilidades descritas por las bases en dominios como desarrollo socio-emocional, idioma y lectoescritura y matemática estará influenciado por el desarrollo de los niños tanto en su primer idioma como en el inglés. El idioma que usa el niño para comunicarse en el hogar, así como también la cantidad de experiencia rica que tiene el niño en el lenguaje materno estará probablemente afectado por la cantidad y el tipo de apoyo que necesita el niño. Por ejemplo, si el idioma del hogar de un niño no usa el alfabeto para escribir, ese niño podrá necesitar un apoyo diferente de aquél niño cuyo idioma del hogar usa el alfabeto. Sin importar el idioma del hogar, los niños en particular pueden hacer un progreso en algunos fundamentos antes que con otras bases. Por ejemplo, los niños pueden necesitar tiempo adicional para hacer un progreso en los fundamentos de idioma y la lectoescritura, que son específicas para el inglés, como convenciones de idioma, vocabulario y gramática.

El DVD del Departamento de Educación de California titulado *Un mundo completo de idioma: Apoyando a los estudiantes que aprenden inglés* (2007) resalta la importancia de un clima de aceptación y pertenencia como el punto de partida para darles a los niños que están aprendiendo inglés un apoyo adicional. En programas efectivos, esfuerzos intencionales:

- Se concentran en el sentido de pertenencia de los niños y en la necesidad de comunicarse.
- Permiten a los niños participar voluntariamente; y

- Crean oportunidades para interactuar y jugar en pares.

Los niños necesitan sentirse cómodos con todas las personas en su entorno de preescolar y con el uso del idioma de su hogar para expresarse de manera no verbal mientras aprenden y tratan de usar del inglés.

Como establece el Capítulo 5: “El idioma es una herramienta de comunicación usada en todos los dominios del desarrollo. Los niños que aprenden inglés necesitan tener el apoyo no sólo en las actividades concentradas en idioma y lectoescritura, sino también en todo el plan de estudios”. Todos los niños, en particular los niños en el nivel, *inicial y medio* de la adquisición del idioma inglés, pueden mostrar conocimiento y habilidades en otros dominios, como matemática, usando el idioma de su hogar. El Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés) del entorno preescolar reconoce esta posibilidad mediante la consideración de las demostraciones de los niños sobre el conocimiento y habilidades en el idioma de su hogar como evidencia del progreso del desarrollo.^b

^bEs importante usar el instrumento de los Resultados Deseados apropiado. Para los niños que están generalmente en desarrollo, el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseado (DRDP) es el instrumento apropiado (<http://www.wested.org/desiredresults>). Para los niños con discapacidades que reciben servicios de educación especial del entorno preescolar, el instrumento apropiado es determinado por el equipo del Programa de Educación Individualizado (conocido en inglés como IEP), que incluye a la familia y al maestro de preescolar del niño. Todos los niños de tres, cuatro y cinco años con un IEP que reciben servicios del entorno preescolar, sin importar el entorno de enseñanza, deben evaluarse usando el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseado (DRDP) o el acceso al Perfil de Desarrollo de Resultados Deseado (DRDP *access*, en inglés). El DRDP *access* es una versión alternativa del DRDP con medidas que tienen un rango amplio para evaluar a niños en edad de preescolar con discapacidades (<http://draccess.org>).

Debido a que el desarrollo del primer y segundo idioma varía entre los estudiantes que aprenden inglés, los fundamentos de desarrollo de la lengua inglesa y los fundamentos de idioma y lectoescritura se usarán conjuntamente con el marco de currículo preescolar. Se recomienda que, cuando se planifique el plan de estudios para todas las áreas de aprendizaje, los maestros comiencen a leer y considerar los fundamentos de desarrollo del idioma inglés y la guía del marco de currículo preescolar cuando adapten la comprensión actual de cada niño y el uso del inglés. Luego, los maestros desarrollan un plan para saber la forma de integrar y usar las actividades o estrategias sugeridas para apoyar las áreas de aprendizaje que tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes que aprenden inglés. La enseñanza intencional requiere una conciencia continua del desarrollo del idioma del hogar de cada niño según se describe en las bases de desarrollo del idioma inglés así como también la capacidad del estudiante que aprende inglés para usar el inglés en actividades sugeridas en los otros capítulos.

Diseño universal para el aprendizaje

La guía en este marco de currículo preescolar se aplica a todos los niños pequeños en California, incluyendo niños con discapacidades u otras necesidades especiales. En algunos casos, los niños del entorno preescolar con discapacidades u otras necesidades especiales demuestran su progreso del desarrollo en varias formas. Reconocer que los niños siguen diferentes caminos para el aprendizaje, este marco incorpora un concepto conocido como diseño universal para el aprendizaje.

El diseño universal provee múltiples medios de representación, múltiples



medios de participación y múltiples medios de expresión.²⁴ *Múltiples medios de representación* hace referencia a brindar información en una variedad de formas de manera que se cumpla con las necesidades de aprendizaje de todos los niños. Por ejemplo, es importante hablar claramente a los niños con discapacidades auditivas mientras también se presenta información de manera visual como con objetos e imágenes. *Múltiples medios de expresión* hace referencia a usar formas alternativas para comunicar o demostrar lo que saben y lo que están sintiendo. Por ejemplo, cuando un maestro busca una respuesta verbal, un niño puede responder en cualquier idioma, incluso en el Lenguaje americano de señas. Un niño con necesidades especiales que no puede hablar también puede responder señalando, mirando fijamente, gesticulando, usando un sistema de comunicación mediante imágenes, o mediante cualquier otra forma de sistema de comunicación alternativo o aumentado. *Múltiples medios de participación* hacen referencia a cómo proveer opciones en un entorno o programa que facilite el aprendizaje mediante la ampliación de los intereses de los niños. La información en este marco del plan de estudios se ha redactado para incorporar múltiples medios de representación, expresión y participación.

Aunque este marco presenta algunas formas de adaptar o modificar una actividad o enfoque, no puede ofrecer todas

las variaciones posibles para asegurar que el plan de estudios cumpla con las necesidades de un niño en particular. Por supuesto, la primera fuente de información, y la mejor, sobre cualquier niño es la familia. Además, hay varios recursos disponibles para apoyar la práctica inclusiva para los niños pequeños con discapacidades u otras necesidades especiales. Los recursos, sitios Web y libros que figuran en el Anexo D se recomiendan para uso de los maestros.

Planificación del marco de currículo preescolar

Planificación del marco de currículo preescolar para apoyar a los niños como hacedores de significado activos

Los niños del entorno preescolar poseen una capacidad asombrosa de organizar grandes cantidades de información. Cuando observamos a un niño en el entorno preescolar jugando solo, en juego con amigos, o participando en una conversación, vemos una mente activa armando significado.

Los niños del entorno preescolar experimentan el mundo y construyen el conocimiento de manera integrada, durante momentos simples de juego e interacción con objetos y con otras personas. Reúnen información constantemente y hacen sus mejores esfuerzos para que esto tenga sentido. Sus mentes asimilan palabras, números, sentimientos y las acciones y reacciones de las personas, criaturas y objetos e integran nueva información a un sistema de conocimiento cada vez más complejo. El plan de estudios efectivo para los niños pequeños hace participar a sus mentes activas y nutre su búsqueda entusiasta del significado y comprensión.

Marco de currículo integrado

El principio de que los niños en el entorno preescolar forman un significado de manera activa en forma integrada ofrece un punto de inicio importante para el plan de estudios de preescolar. Lo más valioso para los niños pequeños que participan en indagación son las experiencias que apoyan su inclinación para explorar matemática, el idioma, la lectoescritura, arte y ciencias dentro de los momentos significantes de juego e interacción. Al guiar el enfoque integrado de los niños hacia el aprendizaje, los maestros pueden usar una variedad de estrategias (por ejemplo, interacciones **apoyo**, enseñanza explícita, modelado, demostración, cambios en el entorno y materiales, y adaptaciones, que son especialmente importantes para los niños con discapacidades).²⁵ Mediante la adaptación del entorno físico, los materiales y el marco de currículo, los maestros obtienen un mejor sentido de las fortalezas y capacidades de los niños en particular y las capacidades de cómo apoyar de la mejor manera su juego y la participación al formar el significado. Por ejemplo, para un niño que depende de una silla de ruedas para moverse, se arreglan los pasillos en la clase para permitir el pasaje del niño a todas las áreas de interés, y se arman las mesas y estanterías para permitir que el niño vea, alcance, explore y manipule los materiales de aprendizaje y de esta forma, formar el significado.

El marco integrado a menudo tiene un enfoque específico que incluso hace participar a los niños en múltiples formas. La siguiente viñeta de una clase mayormente de niños de tres años ilustra cómo los intereses de los niños, la exploración y el significado que se despliega cuando sus maestros introducen una nueva oportunidad de aprendizaje.

Después de observar el interés de los niños en los caracoles en el exterior, los maestros ingresaron los caracoles para que los niños los examinaran en bandejas en el área de ciencias. Muchos niños los dieron vuelta para verlos. Algunos simplemente observaron, mientras otros sostuvieron un caracol. Ya sea que observaran o sostuvieran un caracol, cada niño miraba con curiosidad.

Observando la curiosidad de los niños, los maestros decidieron que los caracoles podrían servir como un interés común para que los niños los exploren con el tiempo, con muchas posibilidades para aprender idiomas, matemática, ciencias, habilidades sociales, arte y alfabetización. Explorar los caracoles ofreció una posibilidad para acceder a muchas de las habilidades y conceptos emergentes de los niños con aumento de complejidad con el tiempo. Los maestros pensaron que los caracoles servirían como una investigación de ciencia lista. Los niños conocerían una de las criaturas que viven en su jardín de juegos. Los maestros también previeron posibilidades para el aprendizaje social de los niños mientras exploraban los caracoles. La mayoría de los niños de tres años eran nuevos en el programa y se estaban ajustando a las muchas nuevas y diferentes caras, idiomas y expectativas del comportamiento. Los maestros pensaron que explorar los caracoles ofrecería experiencias de apoyo del progreso de los niños en diferentes áreas de desarrollo. Habría posibilidades para debatir cómo tratar a las criaturas vivientes de maneras respetuosas, conversaciones con los niños sobre cómo cuidar a los caracoles, y ser amable con las criaturas y también entre sí. Cuidar a los caracoles podría desencadenar mucho debate en pequeños grupos, un contexto perfecto

para que los niños creen nuevo vocabulario y habilidades de idioma, se den cuenta de conexiones de causa y efecto, resuelvan problemas, participen en el conteo y comparen, dibujen formas y usen impresiones para capturar ideas. Los maestros también se preguntaron cómo los niños podrían entrelazar el juego simbólico y las historias en su exploración de los caracoles. Más tarde, los maestros revisaron sus notas para determinar si el progreso observado de los niños en estas áreas podría medirse mediante el DRDP; las relaciones cooperativas, participación, desarrollo de amistades, negociación de conflictos, conciencia de diversidad, empatía y autorregulación.

El entorno: Áreas de interés para apoyar el juego de los niños y el aprendizaje iniciado por el niño

El marco de currículo preescolar incluye formas en las que los maestros planean los entornos físicos internos y externos para apoyar el juego y aprendizaje de los niños. Intencionalmente diseñados, los espacios de juego de los niños son como un estudio para un artista o un laboratorio para un científico. Cuando el entorno físico se planifica teniendo en cuenta el aprendizaje autoiniciado de los niños, los niños hallan lugares donde pueden explorar libremente cómo son las cosas y cómo funcionan. En dicho ambiente, los niños investigan, inventan y experimentan. Para apoyar el juego autoiniciado de los niños y el aprendizaje integrado, los maestros crean entornos con una red de **áreas de interés**. Cada área tiene un enfoque distinto un inventario de materiales predecible. Los maestros usan las áreas de interés para extender la búsqueda activa del conocimiento de parte de los niños. Las áreas de interés están diseñadas para



ofrecer un inventario básico de materiales con los que los niños pueden aplicar las habilidades emergentes y desarrollar conceptos mientras juegan.

Cuando los maestros planean el marco de currículo, consideran formas de argumentar o agregar nuevos intereses al inventario básico de materiales en un área. Dichos planes de estudio, que están enfocados en el entorno de juego, extienden o agregan complejidad al juego de los niños. Para los niños con discapacidades, los maestros pueden considerar qué adaptaciones se deberían hacer para brindar un mayor acceso. Para que todos los niños aprovechen por completo las áreas de interés que brinda un plan de estudios bien planificado, necesitan bloques largos de tiempo ininterrumpido para el juego autoiniciado. Las áreas de interés en un ambiente de preescolar incluyen los siguientes ejemplos:

- Área de juego dramática
- Área de bloques
- Área de arte
- Área de libros
- Área de escritura
- Área de matemática
- Área de ciencias
- Área de visualización familiar

El ejemplo de la exploración del caracol muestra cómo los maestros hicieron uso de las diferentes áreas de interés en su clase.

Después de observar y reflejar la participación de los niños o de encontrarse con los caracoles, los maestros comenzaron a agregar caracoles a varias de las áreas de interés en el ambiente. Hubo posibilidades para que los niños exploraran tanto los caracoles reales y jugaran simbólicamente con los caracoles.

En el área de ciencias, uno de los maestros acomodó cuatro bandejas sobre la mesa. En cada bandeja, el maestro colocó los caracoles, cortó el pasto, las hojas, llenó una jarra pequeña con agua y un gotero. Cuando los niños jugaban, muchos de ellos fueron a explorar los caracoles, algunos solamente observaron y escucharon comentarios, otros tocaron y sostuvieron los caracoles. Acomodar los caracoles y los materiales para crear los “hábitats” de los caracoles fue el interés principal de los niños. Los maestros estaban cerca para mantener seguros a los caracoles pero no dirigieron el juego de los niños. Esa mañana, los maestros también habían agregado varios libros sobre caracoles (en inglés, español y ruso, los idiomas de los niños en el grupo) así como también un títere de caracol en el área de interés de libro/historia; algunas fotos plastificadas de caracoles en el área de arte; y una canasta con pequeños caracoles de plástico en el área de manipulativos de matemática.

Esta parte de la viñeta ilustra cómo se integra un interés que los niños encontraron por primera vez en diferentes áreas de interés en el ambiente interior. De la misma forma que el ambiente externo se puede traer adentro, el ambiente interior se puede llevar a afuera. De hecho, el exterior ofrece grandes oportunidades para que los niños jueguen y exploren. Planificar el ambiente exterior debe incluir

materiales y posibilidades disponibles en las áreas de interés internas.

El cronograma diario

Un programa bien completo tiene una variedad de actividades de interior y exterior en pequeños grupos y en grandes grupos, supervisado por los maestros.

Juego iniciado por el niño

Los niños deben tener mucho tiempo durante el día de preescolar para iniciar el aprendizaje a través del juego. Cuando son libres de tomar sus propias decisiones, los niños son atraídos a diferentes áreas de los ambientes de interior y exterior y explorar materiales e ideas en forma de juego y de manera creativa. Eligen rodearse en **grupos pequeños** para jugar juntos, por ejemplo, en el área de bloques o en el área de juego dramático. Los maestros usan este tiempo para observar y tener en cuenta formas de crear ideas de los niños y además hacer participar a los niños en el aprendizaje.

Actividades guiadas por el maestro

Planificar el marco de currículo para los niños del entorno preescolar también implica planificar actividades que los maestros, y no los niños, inician y guían. Algunas actividades guiadas por el maestro se realizan mejor en pequeños grupos de cuatro a ocho niños, en espacios tranquilos, lejos de distracciones del grupo completo; otras tienen lugar en un grupo grande e incluyen a todos los niños de la clase.

Actividades guiadas por el maestro en grupos pequeños

Los grupos pequeños proveen un contexto manejable para que los niños debatan y exploren ideas y experiencias. El maestro actúa como guía, oyente y “pre-

sentador del problema”. En pequeños grupos lejos de la distracción de un grupo grande, los maestros pueden observar fácilmente, oír y conservar con los niños. Los maestros pueden concentrarse en cómo piensan los niños, expresan ideas y usan sus habilidades emergentes. Las conversaciones de los maestros con los niños pueden enriquecer el aprendizaje en todos los dominios, en particular el aprendizaje del idioma de los niños y el desarrollo del vocabulario. Además, a fin de guiar intencionalmente el desarrollo de determinadas habilidades, los maestros pueden planificar actividades en pequeños grupos (por ej. canciones, juegos, lectura compartida) que hacen participar a los niños en forma de juego durante períodos de tiempo cortos. En programas con estudiantes de idioma inglés, los grupos pequeños pueden ser un momento para promover el aprendizaje entre los niños. La Guía de Recursos PEL brinda varias sugerencias para promover el aprendizaje entre pares.²⁶ Los grupos pequeños ofrecen excelentes momentos para controlar el progreso del desarrollo del niño, para cumplir con sus necesidades y para brindar contención que ayude al niño a participar en un pensamiento nuevo y más complejo. La posibilidad de que los maestros observen, escuchen y documenten el progreso de desarrollo de los niños es una ventaja importante que los pequeños grupos tienen sobre los **grupos grandes**. El ejemplo de exploración del caracol ilustra cómo los maestros incluyeron documentación en una actividad de grupo pequeño.

Durante uno de los debates sobre sus observaciones del interés de los niños en los caracoles, los maestros revisaron las medidas del DRDP que podrían relacionar las experiencias de grupo pequeño de los niños con los caracoles. Decidieron concentrarse en la explora-

ción de los caracoles, con pequeños grupos de cuatro a seis niños. En un grupo pequeño, los niños tendrían un tiempo más fácil para crear relaciones entre sí y con el maestro, un objetivo de aprendizaje para toda la clase. Con cada grupo pequeño, el maestro ayudó a los niños a crear un hábitat para el caracol en el área de interés de ciencias. Los niños pudieron regresar al área de interés durante todo el día para la exploración. El maestro y el pequeño grupo trabajaron juntos durante los días para transformar un terrario de vidrio en un hábitat para los caracoles, con polvo, plantas y suficiente espacio para otras criaturas pequeñas. Esa mañana, el padre de un niño cuyo idioma del hogar era ruso había ayudado a un maestro a redactar en ruso las palabras caracol, ojos, y cascarón en cada una de las fichas, con las palabras correspondientes en inglés en el lado opuesto de cada tarjeta. Estas tarjetas se colocaron al lado del hábitat del caracol en el área de ciencias. También se colocó un conjunto paralelo de tarjetas en español e inglés al lado del hábitat.

Durante un debate de grupo pequeño, el maestro introdujo una ilustración de un caracol etiquetada con las palabras ojo, tentáculo y cascarón. Pepe, cuyo idioma del hogar era español y que aún no hablaba inglés, había pasado mucho tiempo jugando con los hábitats de los caracoles en el área de ciencias la semana anterior. Con una mirada de excitación, Pepe caminó hacia la ilustración del caracol, atrapó la mirada del maestro y luego apuntó a sus propios ojos. El maestro respondió, “¡Ojos! Sí, esos son los ojos del caracol, Pepe. ¿Cómo dices ojos en español?” El maestro esperó que Pepe respondiera y luego comentó, “Estás haciendo los tentáculos, también, ¡ya veo!”

Actividades guiadas por el maestro en grupos grandes

Los grupos grandes funcionan bien para cantar, jugar juegos, participar en debates, compartir historias, crear un sentido de comunidad, y organizar el cronograma y actividades del grupo completo. Cuando los niños se reúnen como una clase completa, pueden compartir experiencias con otros y participar en actividades de grupos grandes, como cantar y actuar una canción o escuchar una historia. La narración permite a los maestros, así como también a los narradores de la comunidad, conectarse con el conocimiento y experiencias de los niños en formas significativas. Los maestros también pueden usar el tiempo de grupo grande para compartir qué nuevas experiencias estarán disponibles en las áreas de interés o qué sucederá en los grupos pequeños. Las recopilaciones al final del tiempo de clase brindan oportunidades para revisar sucesos dignos de mención dicho día y anticipar qué estará disponible el día siguiente. Mientras se realizaba la exploración del caracol, los maestros usaron el contexto de grupo grande para apoyar el aprendizaje de los niños de diversas formas. Por ejemplo:

Para generar interés en los caracoles, los maestros anunciaron a los niños durante el tiempo de actividades en círculo de grupo grande que las bandejas de caracoles estarían disponibles para exploración. Los maestros también usaron un círculo de grupo grande para leer libros y contar historias sobre caracoles. Una maestra inventó un simple canto con palmas para jugar con el sonido de la /s/ en las palabras nuevas y ahora populares, caracoles y babosas lentamente serpenteando mientras hacían rayas babosas” Ella sabía cuánto disfrutaban los niños los cantos, canciones y juegos con dedos.

También sabía el valor de ayudar a los niños a oír y hacer distintos sonidos de idioma verbal.

En el grupo grande, los maestros apuntaron a dicha nueva clase de asistente que se había agregado al cuadro de asistente. Ahora, dos de los niños serían “asistentes de caracoles”. Desde allí en adelante, cada día durante el tiempo de grupo grande, los niños controlaron qué nombres se habían colocado en las tarjetas al lado de la foto del caracol sobre el cuadro de asistente. En el grupo grande, los niños informaron algunas de las cosas que habían estado haciendo en sus exploraciones de grupo pequeño de los caracoles.

Rutinas diarias como marco de currículo

Los marcos de currículo incluyen ideas para hacer participar a los niños en rutinas diarias y haciendo que las rutinas sean un contexto importante para el aprendizaje, en general, y para el desarrollo socio-emocional, en particular. Las rutinas diarias brindan oportunidades naturales para que los niños apliquen las habilidades emergentes, se hagan cargo de responsabilidades, y cooperen. Los maestros integran la participación en las oportunidades de aprendizaje con las rutinas diarias de arribos, partidas, horas de comida, horas de siesta, lavado de manos, montaje, y limpieza, tanto interior como exterior. Los niños aplican de manera entusiasta las habilidades emergentes a las rutinas diarias: Cuando son asistentes que hacen sonar el timbre para entrar; cuando cuentan cuántos están listos para el almuerzo; cuando mueven una tarjeta con su foto y nombre desde la columna “hogar” a la columna “preescolar” de un cuadro cerca de la entrada a la sala; cuando colocan su nombre en una lista

de espera para pintar en el caballete; o cuando ayudar a armar la mesa para una comida, asegurándose de que cada lugar tenga un plato, utensilios y una taza. Dichas rutinas ofrecen oportunidades a los niños para construir habilidades de idioma, aprender los rituales de compartir tiempo con otras personas, y relacionar una acción en una secuencia con otra. Durante el transcurso de la exploración del caracol, los maestros planificaron formas de extender el aprendizaje de los niños dentro de la rutina diaria.

Con el agregado de los “asistentes de caracol” al cuadro de asistentes, los maestros hacen participar a los niños en el armado de las bandejas de caracol en el área de interés de ciencias. Los asistentes de caracol designados contaron cuatro bandejas, así como también la cantidad específica de caracoles para cada bandeja. Los niños aprendieron cómo controlar y reemplazar la botella de agua congelada. La superficie proporcionó a los caracoles con humedad y agua de condensación. Los niños también contaron las toallas de papel que usarán para limpiar las paredes de vidrio del hábitat.

El proceso de planificación del marco de currículo preescolar

La planificación del marco de currículo preescolar comienza con el descubrimiento de los maestros, a través de la comprensión auditiva y observación cuidadosa, desarrollo de cada niño. La observación es una habilidad esencial para un maestro. Cuando los maestros observan atentamente, descubren cómo cada niño forman significado en los

momentos diarios de juego e interacciones y cómo intensifican sus relaciones con los niños.²⁷ Observar con el objetivo de evaluar el aprendizaje de cada niño significa mirar y escuchar cuidadosamente, con pensamiento y reflexión. Al hacer eso, los maestros encuentran evidencia de la creación de significado de cada niño. Podría probarse que está relacionado con el desarrollo emocional, social, cognitivo, o físico de cada niño. Si la evidencia es clara y significativa, los maestros la guardan en la memoria, por ejemplo, una nota, una foto, o una muestra del trabajo de un niño. La evidencia, a menudo, se relacionará con los niveles descriptivos del DRDP, que brindan un rango completo de medidas del progreso de desarrollo de los niños. Los maestros que trabajan en la exploración de caracoles encontraron varias formas en las que se relaciona la participación de los niños en el aprendizaje sobre caracoles con los perfiles de desarrollo de los diferentes niños. Por ejemplo:

Como el interés de los niños en los caracoles continuó, los maestros buscaron formas de expandir las oportunidades de aprendizaje e integrarlas a la experiencia multifacética. Los maestros también revisaron los perfiles de desarrollo de cada niño para ser conscientes del progreso de desarrollo de los niños en diferentes áreas. Además de las muchas oportunidades de conteo en el entorno, los maestros decidieron integrar el conteo en la exploración de caracoles por parte de los niños. Se invitó a los niños más pequeños entre cinco y diez años que estaban haciendo un progreso en el aprendizaje del conteo de objetos para formar un número específico (menos de diez) de bandejas y caracoles.

Antes de que los niños comenzaran, los maestros les recordaron una con-

versación previa sobre cómo cuidar los caracoles. En respuesta, uno de los niños pidió mostrar a los demás cómo manejar los caracoles con delicadeza. (Aprender sobre el conteo estaba sucediendo en el mismo tiempo que estaban aprendiendo cómo controlar el impulso de manejar otras criaturas de manera ruda en lugar de ser delicados con ellas). Los maestros sugirieron a los otros niños que continuaban progresando con el conteo, que contaran la cantidad de varitas, cortezas u hojas mayores a diez. Se pidió a otros niños que dividieran los caracoles de manera uniforme entre las bandejas. Los niños continuaron diciéndose a sí mismos, "Sean cuidadosos", y manejaron los caracoles con mucho cuidado.

Cuando los maestros observaron cada grupo, ayudaron a los niños a desarrollar el pensamiento matemático motivándolos y realizando preguntas. Por ejemplo, en una mesa, una maestra se dio cuenta de que los niños estaban contando algunas varitas dos veces. Ella dijo, "Quisiera saber qué sucedería si colocamos cada varita en el otro lado de la bandeja después de contarla". Los niños probaron esta idea. Los maestros notaron los esfuerzos de los niños y colocaron las notas, con la fecha de registro, en las carpetas de trabajo de cada niño que se usarán como evidencia para una referencia posterior cuando se considerara el progreso de desarrollo sobre las medidas del DRDP del sentido del número y control de impulso.

Cuando los maestros observaron el juego e interacciones de los niños, descubrieron formas de apoyar el aprendizaje de los niños. Surgieron ideas para los próximos pasos en la planificación del plan de estudios cuando los maestros reflejaron

cómo podrían extender o expandir el pensamiento, idioma e interacciones de los niños. La observación, reflejo y documentación en el momento lanzaron simultáneamente una evaluación continua del progreso de cada niño en el aprendizaje así como también en el ciclo de planificación del plan de estudios.

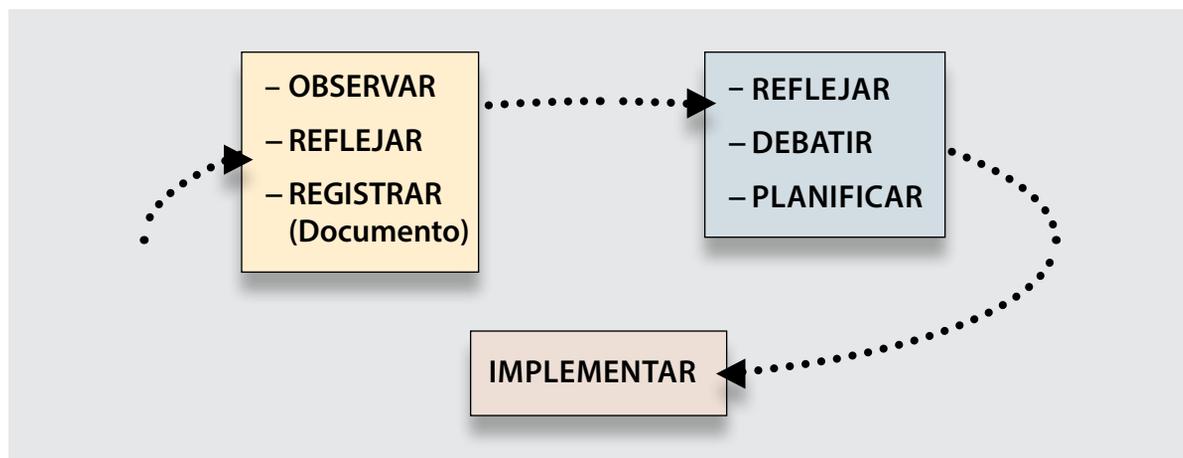
Observar, reflejar, registrar

La observación implica estar presente con los niños y estar atentos cuando juegan e interactúan con otros y el entorno. Esta clase de presencia consciente es diferente de la participación del juego de los niños o de la dirección de su juego. Ya sea durante un minuto o cinco, una presencia atenta, consciente implica esperar a ver qué se desarrolla con el tiempo para obtener una imagen completa del juego de los niños. Un maestro que observa a los niños como primer paso para apoyar el aprendizaje descubre a los científicos pequeños en el trabajo, experimentando, comparando, haciendo suposiciones, evaluaciones suposiciones a través de sus acciones, y, con el tiempo, crear el dominio de una amplia gama de conceptos y habilidades. La viñeta sobre la exploración del caracol ilustra el rol del maestro como observador.

Durante el tiempo de grupo pequeño con los caracoles, la maestra se dio cuenta de que un niño se había sido reacio a sostener un caracol. Este niño tenía una deficiencia visual. Cuando la maestra colocó cuidadosamente un caracol sobre la mano de este niño, dos niños observaron y escucharon cuando la maestra comentó, “Él está sacando su cabeza ahora, y está girado sobre sus dedos. ¿Puedes sentirlo arrastrándose hacia tus dedos?” Los otros niños que habían estado mirando atentamente comenzaron a repetir las palabras alentadoras de la maestra, diciendo, “Está sacando su cabeza. ¡Está girando sobre sus dedos!”

La maestra anotó sus observaciones y agregó una nota interpretativa de que el comportamiento de los niños podría ser un signo cada vez más de empatía cuando es medido por el DRDP, y la voluntad del otro niño de sostener el caracol, un signo creciente de curiosidad e iniciativa, también una medición del DRDP.

El ciclo de planificación del plan de estudios



Documento

Documentar significa reunir y conservar evidencia del juego e intereses de los niños para uso futuro. Una forma común de documentación en los entornos de infancia temprana es una nota escrita, a menudo conocida como una anécdota de observación. Las notas anecdóticas, junto con otras formas de documentación, en particular, fotos, grabaciones de video y muestra de trabajo, sirven como un propósito doble. En primer lugar, conservan las memorias de las observaciones del maestro sobre las expresiones de sentimientos de los niños, sus pensamientos y su aprendizaje que son guías para los próximos pasos en la planificación del plan de estudios diario. Y segundo, las notas anecdóticas y otra evidencia se puede usar para apoyar una evaluación periódica del maestro sobre el progreso de un niño en las competencias medidas por el DRDP. Un episodio durante la exploración de los caracoles resalta el propósito doble de la documentación.

Durante sus encuentros iniciales con los caracoles, los niños realizaron preguntas e hicieron comentarios sobre los cascarones del caracol, la forma en que los caracoles se mueven en toda la bandeja, y lo que come los caracoles. Aunque varios niños estuvieron reacios a recoger los caracoles, otros cuestiona-



ron por tener que esperar. Los maestros recordaron las distintas respuestas de los niños, anotaron los elementos significativos de lo que dijeron o hicieron los niños. Por ejemplo, para un niño con necesidades especiales identificadas relacionadas con la autorregulación, un maestro anotó: "Jasmine empujó a Yuri para recoger el caracol que se estaba arrastrando fuera de la bandeja. Yuri se tropezó, se cayó y comenzó a llorar. Jasmine continuó concentrándose en el caracol, no le dijo nada a Yuri". Para el maestro, el comportamiento de Jasmine fue significativa. Esta nota anecdótica proporcionó algo de evidencia de las luchas de Jasmine para controlar el impulso. Esto se agregó a la evidencia creciente de que Jasmine aún estaba desarrollando el control del impulso y la empatía. Más tarde, cuando la maestra compartió su observación con su compañera de trabajo y con el padre de Jasmine en una conferencia, debatieron cómo el trabajo de grupo pequeño manteniendo seguros a los caracoles podría apoyar a Jasmine, así como también a otros niños a leer apuntes de otros y pensar antes de actuar para mantener a las personas seguras.

Reflejar, debatir, planificar

Cuando los maestros reflejan el juego de los niños, descubren posibilidades para diseñar el plan de estudios que conservar, ampliar y ayudar a que el juego de los niños sea más complejo y, en consecuencia, apoyar el aprendizaje continuo de los niños. Los maestros revisaron ideas para los posibles próximos pasos en el plan de estudios. Los posibles pasos podrían incluir agregar materiales a las áreas de interés, libros para leer con grupos grandes o pequeños, actividades para hacer en grupos pequeños, o un tema a investigar

en el tiempo con los niños. Con ideas u objetivos claros en mente, los maestros planifican el plan de estudios que incluye estrategias para mejorar el aprendizaje de todos los niños en un grupo, así como también, las estrategias para apoyar el aprendizaje de cada niño. Cómo funcionó la reflexión, debate y planificación en la exploración del caracol es lo que se examinará a continuación.

Mientras los niños estaban explorando los caracoles, los maestros se reunieron cada semana para reflejar y planificar los próximos pasos en las exploraciones de los niños. Ellos decidieron programar el tiempo para que los grupos pequeños de niños exploren los caracoles de una manera más concentrada, esperando extender el aprendizaje de los niños y agregar complejidad. Los maestros planificaron una serie de charlas que permitirían a todos los niños encontrar caracoles en hábitats naturales.

Implementar

Una vez que se redacta el plan, los maestros lo implementan: Mientras se implementa un plan, los maestros observan, reflejan y documentan. El ciclo de planificación del plan de estudios comienza nuevamente (o continúa) cuando los maestros observan para descubrir cómo responden los niños al plan de estudios planificados y cómo los niños muestran evidencia de su desarrollo durante los encuentros de aprendizaje planificados. Los maestros a menudo enfocan este paso con un sentido de asombro, porque están sorprendidos y asombrados por las respuestas de los niños. Para mantener las respuestas en la memoria, los maestros pueden registrar notas, tomar una foto, o etiquetar, fechar y guardar una muestra de trabajo,

todo lo que más tarde se puede revisar para evaluar el impacto de los planes de estudio. La evidencia recopilada ayudará a los maestros a inventar ideas para apoyar y evaluar el aprendizaje de los niños. Los maestros podrían reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Los niños están respondiendo como se pronosticó, o hubo sorpresas?
- ¿Qué nos dicen las respuestas de los niños? ¿Cómo podríamos nombrar el/ los interés(es) o intención(es) de los niños? ¿Qué conceptos e ideas están formando los niños dentro de su juego?
- ¿Cómo podrían colaborar los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua y los niños que hablan inglés en grupos pequeños para aprender unos de otros?
- ¿Los niños están mostrando evidencia de progreso en alguna de las medidas del DRDP?

Aquí está lo que sucede cuando los maestros implementaron su idea de continuar con las caminatas con los niños para encontrar caracoles en hábitats naturales:

Antes de continuar con su cacería de caracoles, un grupo pequeño de niños se reunió sobre una manta con la maestra. A cada niño se le proporcionó un portapapeles con un papel para tomar "notas" mientras que el maestro explicó cómo la caminata sería una forma de encontrar caracoles que vivían fuera de su clase. Algunos niños simularon que escribían mientras el maestro hablaba, mientras que otros dibujaban imágenes de caracoles. En este grupo, los maestros incluyeron dos niños que tenían fluidez en español y aprendían inglés. Los maestros previeron mucha conversación entre los niños durante la búsqueda de los caracoles y quisieron darles a estos niños una posibilidad de conversar en

el idioma del hogar así como también compartir experiencias con pares que hablaron solamente en inglés.

Antes de salir de cacería, la maestra sugirió, “Calculemos. ¿Cuántos caracoles creen que encontraremos? Cada uno de ustedes puede adivinar”. En una hoja de papel grande que los niños podían ver fácilmente, ella escribió el nombre de cada niño, diciendo cada letra cuando lo hacía, y al lado de cada nombre, el número supuesto por ese niño.

Armados con lupas, los niños salieron a recolectar caracoles. Hubo muchos descubrimientos a lo largo de la caminata, no solamente caracoles. Cuando los niños encontraron los caracoles, los llevaron a una bandeja de exploración grande armada sobre una mesa. Algunos niños tomaron un descanso de su búsqueda de caracoles para examinar, tocar y dibujar los caracoles ya recolectados. Al final de la cacería, los niños alinearon los caracoles en un pequeño tronco y los contaron. La maestra sugirió que compararan la cantidad que habían contado con sus cálculos.

Antes de regresar a su clase, los niños pusieron los caracoles de vuelta a sus hábitats naturales. Los niños estaban excitados con la idea de compartir sus experiencias con otros maestros y pares cuando regresaron.

Los maestros examinaron y reflejaron lo que habían visto en los escritos y dibujos de los niños sobre los portapapeles. Decidieron que algunas de las muestras de trabajo eran importantes para mostrar cómo cada niño estaba desarrollando una idea, concepto o habilidad. Archivarón estas muestras en las carpetas de trabajo de los niños como muestra del progreso de desarrollo.

Asociarse con familias para la planificación del marco de currículo preescolar

Como ilustra la exploración del caracol en varios lugares, los maestros también incluyen las familias de los niños para apoyar el aprendizaje de los niños. Los niños consideraron esto particularmente útil para compartir la documentación del aprendizaje de los niños con los miembros de la familia de los niños. Cuando las familias y los maestros reflejan juntos la documentación del juego y aprendizaje de los niños, los miembros de la familia ofrecen percepciones para el comportamiento e ideas de los niños, así como también, compartir expectativas de sus hijos en el hogar o en la comunidad. Los maestros también brindan recursos para conectar las experiencias de los niños en preescolar con las experiencias en el hogar y en la comunidad. Por ejemplo, los maestros usaron el interés de los niños en los caracoles para apoyar la participación de los miembros de la familia para crear oportunidades de aprendizaje de la siguiente manera.

Durante la exploración del caracol, los maestros publicaron una nota cerca de la entrada con una foto de los niños explorando los caracoles en la tabla de ciencias. Sugirieron que las familias consideraran realizar una cacería de caracoles en el camino hacia la escuela, en un parque, o en un jardín. Había disponible un montón de copias del diagrama de caracol con las palabras ojos, tentáculos y cascarón escritas en español, inglés y ruso para que los miembros de la familia los llevaran con ellos.

Conexiones: Base fértil para formar significado

La viñeta del caracol ilustra cómo los maestros pueden ayudar a los niños a hacer conexiones y, de esta manera, formar significado. Esta exploración permitió a los niños investigar y aprender sobre criaturas desde el ambiente exterior en la clase. Al hacerlo, los niños pudieron formar significado sobre los hábitats naturales de los caracoles mientras se encontraban con oportunidades para participar en el aprendizaje integrado en cada dominio.

Las experiencias de los niños en el hogar y en sus comunidades son una fuente poderosa de conexiones. Los maestros nutren los apetitos de los niños para el aprendizaje y forman significado basándose en el conocimiento que los niños traen al entorno de preescolar. Por ejemplo, los niños pueden venir al preescolar con conocimiento de muchas historias familiares. Sus maestros pueden haber observado que los niños usaron las historias en el área de juego dramático. Sin embargo, los niños no parecían ser conscientes de que sus historias podían ser redactadas y luego ser leídas por otra persona. En dicho caso, los maestros pueden asociarse con familias para crear un estudio de dictado de historia. Al planificar la exploración del caracol, los maestros y los miembros de la familia pueden preguntar:

- ¿Los niños estarían interesados en ver sus historias familiares redactadas y dichas experiencias los ayudarían a aumentar su conciencia de escritura en el mundo alrededor de ellos?
- ¿Qué estrategias o adaptaciones podrían ayudar a un niño que no habla a participar en la narración familiar?
- ¿Los niños en el grupo que son estudiantes que aprenden inglés harían la conexión para escribir más fácilmente

si pudieran dictar sus historias en el idioma de su hogar a los miembros de la familia o voluntarios de la comunidad?

- ¿Qué temas podrían ser interesantes y hacer participar a los niños a dictar? ¿Qué clases de preguntas ayudarían a cada niño, a los estudiantes de inglés como segunda lengua o niños con diversas experiencias culturales a comenzar con el dictado?
- ¿Cómo la actividad podría adaptarse para acomodar a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales?
- ¿Se alentaría a los niños a los que se les pregunta sobre cómo su familia los ayuda a estar listos para el entorno preescolar a dictar una experiencia significativa?
- ¿Un niño al que le gusta hacer dibujos tendría una facilidad dictando una historia sobre un dibujo?

Los maestros pueden explorar estas preguntas y ver a dónde lleva la exploración. Cuando los maestros incorporaron el aprendizaje de los niños a sus vidas, en contextos que han experimentado, los maestros hacen que todo sea más comprensible para ellos. Los maestros también participan en las emociones de los niños, haciendo que la experiencia sea más cognitiva y placentera. La clave es descubrir qué conexiones son significativas para cada niño. Cuando los maestros descubren qué puede ser personalmente significativo para un niño, existe una buena posibilidad de hacer participar completamente al niño en la formación del significado y el aprendizaje.

Implementación del marco

Los conceptos y estrategias requieren planificación e implementación inteligente. Se fundan en prácticas basadas en la evidencia que han evolucionado en el campo de la educación de infancia temprana con el paso de las décadas. La capacidad de aplicar una comprensión amplia del aprendizaje y desarrollo temprano en el entorno de preescolar lleva tiempo y experiencia. Para que los maestros obtengan el conocimiento y habilidades necesarias para enfocar el plan de estudios como imagina este marco, las oportunidades de desarrollo profesional son fundamentales. Los fundamentos del aprendizaje preescolar

del CDE y el marco preescolar ofrecen documentos con buena investigación informados por la práctica que se pueden usar tanto para el desarrollo profesional de servicio previo y servicio interno. Estos dos documentos son parte del Sistema de Aprendizaje Preescolar de California, junto con las guías del programa, la Guía de Recursos PEL, las actividades de desarrollo profesional y el sistema de evaluación de Resultados Deseados. Con el desarrollo profesional apropiado, los administradores y maestros en educación preescolar pueden usar este marco del plan de estudios para guiar su planificación e implementación de los entornos y experiencias que permiten que los niños pequeños progresen durante los años del entorno preescolar.

Bibliografía

- California Child Care Resource and Referral Network (CCCRRN). *California Child Care Portfolio*. Oakland, CA: Author, 2007.
- California Department of Education. *Assessing Children with Disabilities Who Are English Learners: Guidance for the DRDP Access and the PS DRDP-R for Children with IEPs*. <http://www.draccess.org/assessors/> (accessed July 17, 2008).
- California Department of Education. *Statewide English Learners by Language and Grade, 2006-07*.
- California Department of Education. *Statewide Enrollment by Ethnicity, 2005-06*. <http://data1.cde.ca.gov/dataquest/EnrollEthState.asp?Level=State&TheYear=2005-06&cChoice=EnrollEth1&p=2> (accessed July 14, 2008).
- California Department of Education. *Statewide Number of English Learners, 1995-2007*.
- California Department of Education. *Special Education Enrollment by Age and Major Ethnic Group: Statewide report*.
- California Department of Education. *Students by Ethnicity, State of California, 2006-07*.
- Children Now. *California Report Card 2006-2007: The State of the State's Children*. 2007.
- Children Now. *California Report Card 2007-2008: The State of the State's Children*.
- Children Now. *Children in Immigrant Families: A California Data Brief*. Oakland, CA: Author, 2007.
- Children Now and Preschool California. *Kids Can't Wait to Learn: Achieving Voluntary Preschool for All in California*. Oakland, CA: Authors, 2004.
- Epstein, A. S. *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2007.
- Garcia, O., J. A. Kleifgen, and L. Falchi. "From English Learners to Emergent Bilinguals." In *Equity Matters: Research Review*, No. 1. New York: The Campaign for Educational Equity, 2008.
- Guralnick, M. J. *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company, 2001.
- Karoly, L. A., and others. *Prepared to Learn: The Nature and Quality of Early Care and Education for Preschool-Age Children in California*. Pittsburgh, PA: Rand, 2008.
- McWilliam, R. A., M. Wolery, and S. L. Odom. "Instructional Perspectives in Inclusive Preschool Classrooms." In *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Edited by M. J. Guralnick. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company, 2001.
- National Association for the Education of Young Children. *NAEYC early childhood program standards*. 2008.
- National Center for Education Statistics. *English Language Learner Students in U.S. Public Schools: 1994 and 2000* (issue brief). 2004.

National Center for Education Statistics. *The Condition of Education*. 2006.

Pew Hispanic Center. *Statistical Portrait of Hispanics in the United States, 2006*. Washington, DC: Pew Research, 2008.

Pew Hispanic Center. *U.S. Population Projections: 2005–2050*. Washington, DC: Pew Research, 2008.

Play: It's the Way Young Children Learn. Oakland: Bay Area Early Childhood Funders (pamphlet).

Prekindergarten Learning and Development Guidelines. Sacramento: California Department of Education, 2000.

Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning, 2nd ed. Sacramento: California Department of Education, 2009.

University of California Linguistic Minority Research Institute (UCLMRI). *The Growth of the Linguistic Minority Population in the U.S. and California, 1980–2005*.

U.S. Census Bureau. *2006 American Community Survey: Selected Economic Characteristics: 2006*.

U.S. Census Bureau. *2006 American Community Survey: United States and States—R1701. Percent of children below poverty level, 2006*.

A World Full of Language: Supporting Preschool English Learners. Sacramento: California Department of Education, 2007. DVD.

Zigler, E. F. 2007. "Giving Intervention a Head Start: A Conversation with Edward Zigler," *Educational Leadership* 65 (2007): 8–14.

Notas al final

1. *Preschool Learning Foundations, Volume I*. (Sacramento: California Department of Education, 2008).
2. National Association for the Education of Young Children, *NAEYC Early Childhood Program Standards* (Washington, DC: Author, 2008).
3. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning, 2nd ed.* (Sacramento: California Department of Education, 2007).
4. U.S. Census Bureau, *2006 American Community Survey: United States and States-R1701. Percent of Children Below Poverty Level*.
5. M. J. Guralnick, *Early Childhood Inclusion: Focus on Change* (Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company, 2001).
6. *Students by Ethnicity State of California, 2006-07* (Sacramento: California Department of Education, 2007).
7. *Children Now, California Report Card 2006-2007: The State of the State's Children*.
8. *Children Now, California Report Card 2007-2008: The State of the State's Children*.
9. *Children in Immigrant Families: A California Data Brief* (Oakland, CA: Children Now, 2007).
10. *Kids Can't Wait to Learn: Achieving Voluntary Preschool for All in California* (Oakland, CA: Children Now and Preschool California, 2004).
11. *Statewide Number of English Learners, 1995-2007* (Sacramento: California Department of Education, 2007).
12. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning, 2nd ed.* (Sacramento: California Department of Education, 2009).
13. U.S. Census Bureau, *2006 American Community Survey: Selected Economic Characteristics: 2006*.
14. U.S. Census Bureau. *2006 American Community Survey: United States and States-R1701. Percent of Children Below Poverty Level*.
15. A. Douglas-Hall and M. Chau, *Basic Facts About Low-Income Children: Birth to Age 6* (New York: National Center for Children in Poverty, 2007).
16. ChildrenNow, *California Report Card 2006-2007: The State of the State's Children*.
17. Public Law 108-446; 118 Stat. 2647 (H.R. 1350). Individuals with Disabilities Education Act of 2004.
18. J. Van Hoorn and others, *Play at the Center of the Curriculum*, 4th ed. (Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education, Inc., 2007).
19. Deborah Perkins-Gough, "Giving Intervention a Head Start: A Conversation with Edward Zigler," *Educational Leadership* 65, no. 2 (2007): 8-14.
20. A. S. Epstein, *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning* (Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2007).
21. *Prekindergarten Learning and Development Guidelines* (Sacramento: California Department of Education, 2000).

22. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*, 2nd ed. (Sacramento: California Department of Education, 2009), 43.
23. *Prekindergarten Learning and Development Guidelines* (Sacramento: California Department of Education, 2000), 45.
24. Center for Applied Special Technology (CAST). *Universal design for learning*. 2007.
25. R. A. McWilliam, M. Wolery, and S. L. Odom, "Instructional Perspectives in Inclusive Preschool Classrooms," in *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Edited by M. J. Guralnick (Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company, 2001).
26. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*, 2nd ed. (Sacramento: California Department of Education, 2009).
27. J. R. Jablon, A. L. Dombro, and M. Dichtelmiller. *The Power of Observation*, 2nd ed. (Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2007).

CAPÍTULO 2

El Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California



El capítulo 1 resalta cómo todos los niños del entorno preescolar participan de manera entusiasta en el aprendizaje. Sus mentes activas exploran ideas continuamente y buscan formar significado cuando juegan. Para sacar lo mejor de su participación dinámica con los mundos sociales y físicos, los niños pequeños necesitan maestros que compartan y guíen sus experiencias de aprendizaje. La investigación sobre los beneficios del preescolar de alta calidad confirma la función esencial del maestro. Es importante para los maestros tener conocimiento del aprendizaje de los niños pequeños y ser expertos en ayudar a cada niño y a grupos pequeños de niños a crear su conocimiento y habilidades.



Para apoyar a los maestros de infancia temprana, el Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California (véase Anexo A) provee un conjunto integrado de recursos basándose en la información de vanguardia sobre aprendizaje temprano y desarrollo y las mejores prácticas de educación temprana. Cada área de componente provee recursos que se concentran en un aspecto diferente de apoyo para los maestros de preescolar y vincula a los recursos provistos en cada otro componente del sistema. Este capítulo provee una reseña de estas diferentes áreas de componente y destaca algunos de los recursos. Uno de los recursos del sistema, el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseado (DRDP), se describe en más detalle que los otros. Este recurso permite a los maestros evaluar el progreso de los niños en las áreas clave de aprendizaje, que es fundamental para la planificación del plan de estudios. Sigue una descripción de cada área del componente.

Fundamentos del aprendizaje preescolar

En el centro del Sistema del Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California se encuentran los fundamentos del aprendizaje preescolar. Los fundamentos describen competencias, conocimiento y habilidades, que aprenden en general todos los niños pequeños con apoyo apropiado. Se están desarrollando tres volúmenes de fundamentos que, tomados en conjunto, cubren los nueve dominios del desarrollo. Ya publicado, el volumen 1 incluye fundamentos en los dominios de desarrollo socioemocional, el idioma y la lectoescritura, desarrollo de la lengua inglesa y matemática. El volumen 2 cubrirá los dominios de artes visuales y escénicas, el desarrollo físico y la salud. Finalmente, el Volumen 3 se concentrará en los dominios de la ciencia de la historia-social y la ciencia. Juntas, los fundamentos presentan una visión completa de lo que aprenden los niños en el entorno

preescolar a través del juego iniciado por los niños y las experiencias guiadas por el maestro y los entornos, ofreciendo una rica información de antecedentes para que los maestros consideren cuando planifican para los niños. Los fundamentos describen áreas importantes de aprendizaje en las que la enseñanza intencional puede apoyar el progreso de los niños pequeños en el entorno preescolar.

Los fundamentos identifican áreas clave de posible aprendizaje. Mientras se mueva en la dirección identificada por cada fundamento, cada niño progresará junto con un único camino que refleje tanto la individualidad del niño como las experiencias lingüísticas y culturales. En esencia, los fundamentos ayudan a los maestros a comprender el aprendizaje de los niños y concentrarse en la enseñanza intencional. Otros recursos para apoyar la enseñanza intencional se organizan alrededor de las bases. Como se explicó en el Capítulo 1, las estrategias para promover el aprendizaje de los niños en cada área se organizan por los dominios, áreas de énfasis y subáreas definidas en los tres volúmenes de los fundamentos. Además, el DRDP está actualmente siendo alineado con los fundamentos. La alineación final ocurrirá después de que se complete el tercer volumen (final) de los fundamentos. La alineación del DRDP con los fundamentos promoverá un perfil más integrado de cada niño. En lugar de un perfil de desarrollo de un gran número de indicadores, el DRDP completamente alineado proporcionará un perfil del progreso de cada niño en cada dominio. Con la información del DRDP concentrada en las áreas de dominio, los maestros podrán usar el marco para apoyar el aprendizaje de cada niño en diferentes dominios de manera integrada.

Los fundamentos también son centrales a los otros componentes del Sistema del Aprendizaje Temprano y Desarrollo de

California: A saber, las guías del programa y otros recursos y desarrollo profesional. Las guías del programa y otros recursos cubren un amplio rango de políticas y prácticas que influyen en la calidad del programa, incluyendo el diseño de los entornos de aprendizaje interiores y exteriores, asociaciones con familias, diversidad cultural, inclusión de niños con necesidades especiales, y ética profesional. Al implementar las políticas y prácticas recomendadas, los directores del programa y los maestros establecen la etapa para la planificación del plan de estudios intencional alineada con los fundamentos del aprendizaje preescolar. En lo que respecta al desarrollo profesional, el Departamento de Educación de California ha iniciado una estrategia multifacética de provisión de capacitación y asistencia técnica, que está alineada con los fundamentos del aprendizaje preescolar para apoyar el uso de todos los recursos en el sistema de aprendizaje temprano.

Marco de currículo preescolar

La planificación de clase continua es una parte fundamental de la enseñanza intencional. El *California Preschool Curriculum Framework, Volúmenes 1, 2, and 3* [Marco de currículo preescolar de California, Volúmenes 1, 2 y 3] será los recursos en el sistema de aprendizaje temprano que se relacione con la planificación del aprendizaje de los niños. Cada volumen del marco del trata dominios en el volumen correspondiente de los fundamentos. El Volumen 1 tiene capítulos en cada uno de los dominios tratados en los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1: Desarrollo socio-emocional, idioma y lectoescritura, desarrollo de la lengua*

inglesa y matemáticas. El marco presenta un enfoque integrado a la planificación de los entornos, interacciones y estrategias para apoyar el aprendizaje de los niños pequeños en estos dominios.

Cada capítulo ofrece una perspectiva profunda de las formas para ayudar a los niños a adquirir conocimiento y habilidades en un área específica, siempre en el contexto de un enfoque integrado para apoyar el aprendizaje. En otras palabras, cada capítulo de dominio pone el foco en un dominio en particular, por ejemplo, el desarrollo socio-emocional, y las estrategias presentadas en el capítulo que fomentan el aprendizaje en otros dominios.

La alineación entre el marco y los fundamentos es fácil de ver. En resumen, el contenido de cada capítulo de dominio en el marco del plan de estudios está organizado en las áreas y subáreas del dominio correspondiente en el documento de los fundamentos.

En el sistema de aprendizaje temprano, el marco es el recurso que apoya la planificación continua de los maestros. El marco incluye principios, conceptos y prácticas que reflejan un enfoque apropiado al desarrollo para planificar los entornos de aprendizaje, las interacciones, experiencias y rutinas diarias para los niños pequeños. En contraste al enfoque de algunos marcos preescolares, el marco no ordena actividades que se espera que sigan los maestros. Es flexible y está diseñado para promover el respeto por la diversidad de los niños en el entorno preescolar, los maestros, las comunidades y los programas en California. El marco alienta a los maestros a adaptarse a la diversidad individual y cultural y lingüística mientras apoya el proceso continuo de los niños de formar significado.



Sistema de evaluación de Resultados Deseados

Perfil de desarrollo de Resultados Deseados

Los maestros obtienen conocimiento general del aprendizaje de los niños pequeños de las bases e ideas para apoyar el aprendizaje desde el marco, pero ninguno de estos recursos informa a los maestros sobre el aprendizaje de cada niño y el progreso de desarrollo. Los recursos en el sistema de aprendizaje temprano que asisten a los maestros con la documentación del progreso de cada niño son los instrumentos de preescolar: Perfil de Desarrollo de Resultados Deseado (DRDP) y el *acceso* al Perfil de Desarrollo de Resultados Deseado (DRDP *access*),^a ambos componentes del sistema de evaluación de Resultados

^aEl DRDP *access* es un instrumento de evaluación alternativo que se puede usar para niños de tres a cinco años de edad que tienen una discapacidad. Este instrumento de evaluación basado en la observación tiene su base en una continuación que refleja un rango más amplio de habilidades del desarrollo. El equipo del Programa de Educación Individualizado (IEP) de cada niño determina qué instrumento de evaluación se usará. La mayor parte del progreso de los niños será documentado por el DRDP. En el resto de este capítulo, a menos que se indique específicamente “instrumento preescolar”, el término DRDP hace referencia tanto al instrumento de preescolar DRDP como al DRDP *access*.

Deseado del CDE. El DRDP es un instrumento de evaluación con observación que se está alineando con los fundamentos. Brinda a los maestros un perfil de desarrollo sobre el progreso de cada niño. Además, los niños pueden observar los perfiles individuales para una clase completa para observar el punto en que todos los niños en un grupo están haciendo un progreso y beneficiándose de la planificación de la clase continua de los maestros.

La información obtenida del DRDP ayuda a los maestros a planificar tanto para cada niño como para pequeños grupos de niños. Según se ilustró en el ejemplo del caracol en el Capítulo 1, los maestros revisan los perfiles de desarrollo de cada niño por cualquier conocimiento emergente y habilidades que pudieran ser apoyadas en una experiencia de grupo aprendizaje de grupo pequeño. En el ejemplo, basándose en la revisión del progreso de los niños pequeños con el aprendizaje del conteo de objetos entre cinco y diez años, los maestros invitaron a los niños a armar un número específico (menos de diez) de bandejas y caracoles. (La viñeta entera del caracol aparece en las páginas 16–26 del Capítulo 1). Los maestros sugirieron a los otros niños que continuaban progresando con el conteo, que contaran la cantidad de varitas, corizas u hojas mayores a diez. Se pidió a otros niños que dividieran los caracoles de manera uniforme entre las bandejas. Los maestros notaron los esfuerzos de los niños y colocaron las notas, con la fecha de registro, en las carpetas de trabajo de cada niño que se usarán como evidencia del desarrollo sobre las medidas del DRDP del sentido del número. Este ejemplo ilustra cómo los maestros observan y documentan el aprendizaje cuando los niños participan en el juego.

Documentar el aprendizaje de un niño en particular es clave para los esfuerzos de los maestros de profundizar su com-

prensión de cómo apoyar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño. Cuando los maestros observan y documentan lo que incluyen los niños en el aprendizaje, especialmente durante el juego iniciado por el niño, simultáneamente reflejan lo que observan, documentan los aspectos significativos a través de la toma de notas o una foto y comienzan a apreciar la creación del significado de cada niño. La observación, reflexión y documentación continua ocurre durante cada día. Los maestros obtienen continuamente percepciones y encuentran nuevas formas de conectarse con las competencias en desarrollo de los niños, expanden el pensamiento de los niños y alientan a la exploración adicional de una idea o habilidad emergente. La documentación día a día de las experiencias de aprendizaje de los niños se convierte en una fuente de evaluación periódica del progreso de desarrollo de los niños.

Los maestros usan la documentación que han reunido con el tiempo para completar un DRDP para cada niño. Estos instrumentos de evaluación producen los perfiles de desarrollo para cada niño en los dominios principales de aprendizaje y desarrollo, como desarrollo socio-emocional, idioma y lectoescritura, desarrollo de la lengua inglesa y las matemáticas.

Para facilitar la planificación del marco de currículo preescolar, el instrumento preescolar DRDP resume el progreso de los niños en una continuación de cuatro niveles:

- Exploración: El niños muestra la conciencia del nuevo conocimiento o habilidad y lo prueba.
- Desarrollo: El niño obtiene algo de control del nuevo conocimiento o habilidad, demostrando una competencia básica.
- Construcción: El niño refina y expande el nuevo conocimiento o habilidad.

- Integración: El niño conecta y combina el nuevo conocimiento o habilidad con otro conocimiento o habilidades.

El perfil de desarrollo resultante para cada niño muestra los dominios en los que el niño ha hecho un progreso y si existen dominios en los que necesite apoyo adicional. Como ilustra la viñeta sobre la investigación de caracoles en el Capítulo 1, los maestros usan información obtenida del DRDP para brindar a cada niño un nivel apropiado de desafío en áreas específicas de conocimiento y habilidad ya que los niños participan en una experiencia de aprendizaje integrada.

En todo momento, se integra el aprendizaje de los niños pequeños. Cada experiencia les ofrece una oportunidad de desarrollar un amplio rango de conocimiento y habilidades. De la misma manera, cada experiencia generalmente implica más de una única competencia cuando los niños aprenden. Una de las competencias más importantes que poseen los niños del entorno preescolar es el idioma. Según se describió en el Capítulo 1, los niños que están aprendiendo inglés así como también el idioma de su hogar usan ambos idiomas cuando aprenden en todos los dominios. Debido a que los estudiantes que aprenden inglés pueden mostrar su conocimiento de, por ejemplo, matemática, o artes usando el idioma de su hogar, los maestros a menudo documentan y evalúan la demostración del conocimiento y habilidades en el idioma del hogar del niño. La guía de usuario del DRDP^b y la información de capacitación brinda una guía para los maestros sobre cómo documentar y evaluar las competencias que los estudiantes que aprenden inglés demuestran usando el idioma de su hogar.

Las familias tienen una función esencial en el aprendizaje de sus hijos en preescolar. Ellos conocen a sus hijos mejor

que nadie y puede dar percepciones e ideas que agreguen a la comprensión de los niños por parte de los maestros. La reflexión sobre la documentación y el perfil de cada niño sobre el progreso de desarrollo en asociación con los miembros de la familia fortalece el proceso de planificación del plan de estudios completo. Asociarse con familias en este proceso hace honor a su función en el aprendizaje de sus hijos y comunica respeto. Juntos, los maestros y las familias pueden generar ideas y actividades para promover el desarrollo de los niños de conocimiento y habilidades emergentes tanto en la escuela como en el hogar.

El DRDP es parte del sistema de evaluación de Resultados Deseados, que, a su vez, es parte del Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California más grande. Además del DRDP, el sistema de Resultados Deseados incluye la Encuesta de Padres de Resultados Deseados y la Escala de Clasificación del Entorno (ERS, por sus siglas en inglés). La información recopilada a través del sistema de instrumentos de evaluación de Resultados Deseados permite a los educadores tempranos revisar, evaluar y reflejar:

- Las fortalezas de su programa (por ejemplo, un programa ya puede brindar una colección rica de materiales de alfabetización);
- Formas de aumentar la calidad de sus programas (por ejemplo, un programa puede descubrir una necesidad de aumentar la variedad de actividades e interacciones que éste ofrece para apoyar el aprendizaje de matemática de los niños tanto en la clase de preescolar como en el hogar asociándose con las familias de los niños); y

^bLa guía de usuario del DRDP está disponible en <https://www.desiredresults.us/>.

- La eficacia de su marco (por ejemplo, información sobre el progreso actual de los niños para participar en el juego cooperativo ayudaría a los maestros a concentrar su planificación del plan de estudios sobre el área de desarrollo socio-emocional).

Encuesta de padres de Resultados Deseados

La Encuesta de Padres de Resultados Deseados se usa (1) para evaluar la satisfacción de los padres con el programa de infancia temprana, y (2) obtener una comprensión de las fortalezas y necesidades para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños y para lograr sus objetivos. Los programas realizan esta encuesta anualmente como parte de la autorevisión del programa.

Los maestros reflejan la información de la encuesta para comprender información adicional sobre los niños y el programa, para identificar las fortalezas del programa y determinar formas de facilitar la participación familiar en el programa y ayudar a los miembros de la familia a crear sus capacidades para apoyar el aprendizaje y desarrollo de sus hijos.

Escala de clasificación del entorno

La Escala de Clasificación del Entorno (ERS, por sus siglas en inglés) evalúa la calidad del entorno de aprendizaje (véase Harms, Clifford, y Cryer 2005, p. 92). Específicamente, los maestros usan la ERS para evaluar la calidad de las interacciones, el espacio, el cronograma y los materiales que proporcionan a su grupo de niños. La ERS se completa, resume, analiza y luego se considera en los planes de mejora del programa una vez al año. Los maestros combinan información obtenida del ERS con otras fuentes para participar en una planificación a largo plazo y mejorar continuamente el programa.

Guías del programa y otros recursos

Guías de aprendizaje y desarrollo del prekindergarten

El CDE ofrece varios recursos:

El libro *California Preschool Program Guidelines* (por publicarse) recomienda las polizas y prácticas que mejoran la calidad de los programas preescolares. Además de dar una reseña del aprendizaje y desarrollo y planificación del marco preescolar, la publicación cubre un amplio rango de temas que contribuyen a la calidad del programa:

- Planificación del entorno preescolar
- Tratar la diversidad cultural
- Planificación de la evaluación
- Incluir a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales
- Incluir a padres y familias
- Organizar la preparación del personal y programas de desarrollo

Como se estableció anteriormente en este capítulo, las recomendaciones establecidas en las guías previas al *kindergarten* establecen la etapa de enseñanza intencional y planificación del marco centrado en los fundamentos del aprendizaje preescolar.

Guía de recursos de niños que aprenden inglés preescolar

La publicación del CDE *Niños de edad preescolar que aprenden inglés: Principios y prácticas para promover el idioma, la lectoescritura y el aprendizaje* (Guía de Recursos PEL) brinda una guía sobre cómo apoyar a los niños del entorno preescolar que están aprendiendo inglés. Esta guía de recursos resalta la función de las familias en el desarrollo del idioma

y la lectoescritura así como también la importancia de conectar el lenguaje preescolar y del hogar. Se organiza alrededor de diez principios y prácticas que lo acompañan. Por ejemplo, el Principio 2 establece: “Los niños se benefician cuando sus maestros comprenden las diferencias culturales en el uso del idioma y las incorporan a la rutina diaria”. Continúa para establecer: “Las prácticas de enseñanza culturalmente receptivas en la clase crean un entorno de aprendizaje positivo. Incorporan los recursos lingüísticos y culturales que los niños traen con ellos y de esta manera, promueven su aprendizaje y crecimiento general”.

La Guía de Recursos PEL trabaja conjuntamente con los fundamentos del aprendizaje preescolar. Provee información ampliada sobre el dominio del desarrollo del idioma inglés. También brinda detalles sobre las estrategias para apoyar el aprendizaje y uso continuo del idioma de su hogar así como también del inglés. Los maestros pueden recurrir a estas estrategias cuando participan en la planificación del plan de estudios.

Un mundo lleno de idioma: Cómo apoyar a los estudiantes preescolares que aprenden inglés

Un recurso que complemente la Guía de Recursos PEL es *Un mundo lleno de idioma: Cómo apoyar a los estudiantes preescolares que aprenden inglés*. Disponible tanto en inglés como en español proveniente del CDE, este DVD primero da una reseña del debate del aprendizaje de la segunda lengua en la guía de recursos. Luego, presenta las siguientes cinco estrategias que apoyan la adquisición de la segunda lengua:

- Hacer honor al idioma de su hogar
- Crear un clima de pertenencia
- Brindar contención

- Concentrarse en los intereses de los niños
- Alentar al apoyo en pares

Estas estrategias están seguidas de las siguientes cinco estrategias que apoyan la inclinación de los niños del entorno preescolar hacia la lectoescritura:

- Reforzar el interés en la lectura
- Crear el conocimiento de letras
- Llamar la atención a los sonidos
- Hacer que los libros y las historias tomen vida
- Vincula la lectoescritura con el hogar y la comunidad

Por supuesto, las estrategias antes mencionadas se aplican a todos los niños. El DVD muestra cómo las estrategias contribuyen al aprendizaje de los niños que están desarrollando el conocimiento y las habilidades en dos idiomas; el idioma de su hogar y el inglés. Si se apoyan bien durante los años del entorno preescolar, los niños que están en el camino del bilingüismo tienen la oportunidad de volverse competentes en dos idiomas y culturas y por lo tanto, estar mejor equipados para una sociedad cada vez más global.

Capacitación profesional

El desarrollo profesional hace que el Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California tenga vida para los maestros y directores del programa. El CDE está tomando un enfoque multifacético para promover el uso del sistema de aprendizaje temprano en el desarrollo profesional. Las iniciativas incluyen la preparación y desarrollo profesional continuo de los niños del entorno preescolar en los alumnos de dos y cuatro años. Además, se ha creado una red para apoyar el desarro-

llo continuo de los maestros en educación preescolar, actuales. Para guiar los esfuerzos para promover el desarrollo profesional, el CDE se ha asociado con First 5 California para desarrollar las Competencias del Educador de Educación Temprana que están alineadas con los fundamentos del aprendizaje preescolar y todos los demás recursos en el Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California. Estas competencias describen el conocimiento, habilidades y disposiciones de los educadores de infancia temprana y se convertirán en el pilar para el desarrollo profesional, capacitación y asistencia técnica del CDE.

Compresión profunda y planificación del aprendizaje integrado de los niños

Los diferentes recursos y actividades que forman el Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California ofrecen a los directores del programa de preescolar y a los maestros explorar una amplia variedad de temas en profundidad. De la misma forma, el marco refleja un énfasis doble sobre la magnitud y la profundidad. Los maestros pueden usar este marco

para considerar los detalles de la planificación del plan de estudios en diferentes dominios. Al mismo tiempo, en lugar de estar aislados del aprendizaje en otros dominios, las estrategias presentadas para un dominio se conectan con el aprendizaje en otros dominios. Al profundizar la comprensión de cada dominio, se pueden ver nuevas posibilidades de integrar la planificación del plan de estudios y conectar las experiencias de aprendizaje de los niños. Los capítulos que siguen en este marco del plan de estudios exploran en profundidad los dominios del desarrollo socio-emocional, el idioma y la lectoescritura, desarrollo de la lengua inglesa y matemáticas. Como ilustra la viñeta en el Capítulo 1, los maestros pueden recurrir a la comprensión profunda del aprendizaje de los niños en diferentes dominios. Como observan los maestros, mediante la reflexión, y documentación de la participación de cada niño en la formación del significado, su conocimiento de las estrategias que apoyan el aprendizaje en diferentes dominios, los ayuda a usar un enfoque integrado cuando se planifica el marco. Con el conocimiento profundo de cómo apoyar el conocimiento y desarrollo de habilidades en cada dominio, los maestros pueden concentrarse más fácilmente en un área específica de aprendizaje mientras son receptivos con la experiencia de aprendizaje completa de cada niño.



CAPÍTULO 3

Desarrollo socio-emocional





El desarrollo socio-emocional indica cómo los niños del entorno preescolar adquieren las habilidades sociales, autoconciencia y cualidades personales que están interconectadas con el aprendizaje en la clase. Este dominio del desarrollo está dividido en tres áreas interrelacionadas.

- La primera, el Ser, cubra las cualidades de autoconciencia, autoconfianza y personalidad que permiten que los niños pequeños sean alumnos competentes.^{1, 2, 3} Se incluyen en esta área el desarrollo de la autoconciencia y autoconfianza, autorregulación (de atención, sentimientos, impulsos y pensamiento); comprensión social y emocional; el crecimiento de la empatía y bondad para con otros; y la iniciativa de los niños del entorno preescolar como alumnos activos y entusiastas.
- La segunda, Interacción social, incluye la habilidad de interactuar de manera competente con adultos y pares en contextos de aprendizaje formales e informales.⁴ Se incluyen en esta disciplina el crecimiento de las habilidades sociales para interacción con adultos familiares y en pares, comprensión de los roles y responsabilidades de la participación en grupo y la adquisición de la capacidad del comportamiento responsable y cooperación con las indicaciones de los adultos.



- La tercera, Relaciones, se concentra en cómo incluyen las relaciones cercanas en el aprendizaje de los niños pequeños de formas directas e indirectas.^{5, 6} Se incluye en esta área, por ejemplo, el apego de los niños del entorno preescolar con los padres y los puentes entre el programa del hogar y del entorno preescolar que apoyan el aprendizaje de los niños, las relaciones cercanas con maestros y encargados especiales y las amistades con otros niños.

¿Por qué el desarrollo socio-emocional es importante para el aprendizaje temprano? Una razón es que muchas cualidades socio-emocionales, como la curiosidad; la autoconfianza como alumno; el autocontrol de atención, pensamiento e impulsos; y la iniciativa para desarrollar nuevas ideas, son esenciales para aprender a cualquier edad. El aprendizaje, resolución de problemas y creatividad, dependen de estas cualidades socio-emocionales y de motivación así como también las habilidades cognitivas básicas. Otra razón es que cuando ocurre el aprendizaje en grupos, como en las clases de preescolar o en programas familiares de cuidados de niños, el entorno social influye considerablemente en cómo ocurre el aprendizaje. Cuando los niños pequeños disfrutan de interactuar con adultos y otros niños, son más entusiastas sobre actividades y participan más.^{7, 8} Además, el interés y entusiasmo de otros alimenta la propia excitación del niño sobre el aprendizaje y los niños están motivados también por el reconocimiento de los demás sobre los logros de los niños.



Las entrevistas con maestros del centro preescolar y jardín de niños indican que los niños que tienen mayores dificultades con el aprendizaje se entorpecen por la falta de estas cualidades socio-emocionales más de por la incapacidad de identificar letras o números.^{9, 10} Los niños que tienen retrasos o dificultades para desarrollar estas cualidades socio-emocionales y de motivación:

- Pueden tener dificultad para controlar sus emociones o comportamiento;
- Quizás no puedan trabajar de inmediato de manera independiente o en grupo,
- A menudo parece que pierden la curiosidad o el interés en el aprendizaje, y
- Pueden tener dificultades para llevarse bien con otras personas, que pueden debilitar el entorno de aprendizaje para todos los niños.

Finalmente, la importancia del desarrollo socio-emocional para el aprendizaje temprano es coherente con la búsqueda de la neurociencia.¹¹ El cerebro en desarrollo no está claramente dividido en áreas separadas que rigen el aprendizaje, pensamiento y emociones. En lugar de eso, es un órgano altamente interconectado con diferentes regiones que influyen a otras y están siendo afectadas por éstas. Esto significa, por ejemplo, que los niños pequeños que experimentan desafíos emocionales (quizás debido a estrés) están menos listos para el aprendizaje porque las regiones del cerebro relacionadas con la memoria están siendo afectadas por otras regiones que rigen la emoción. Esta conclusión de la investigación del cerebro es, por supuesto, coherente con la experiencia diaria de los maestros de los niños cuyas vidas estresadas a menudo llevan a dificultades emocionales, del comportamiento, y de aprendizaje.

De esta forma, el aprendizaje temprano es apoyado por la atención al desarrollo socio-emocional. Ciertamente, en lugar de tomarse tiempo libre de actividades que promueven el aprendizaje y el pensamiento,

la atención al desarrollo del auto, las interacciones sociales y las relaciones es un componente esencial de un plan de estudios de infancia temprana diseñado para promover el aprendizaje en todos los niños pequeños.

Principios generales

► Apoyar el desarrollo socio-emocional con intencionalidad

La atención al dominio del desarrollo socio-emocional es importante. La mayoría de los niños aprenden este dominio de manera algo diferente de la forma en que adquieren el idioma, los conceptos de números u otras habilidades académicas. El crecimiento en las competencias sociales y emocionales no es principalmente el resultado del contenido específico enseñado en un programa de lecciones organizadas, pero los educadores de infancia temprana debe ser tan deliberados e intencionales en la promoción del desarrollo socio-emocional como cuando están diseñando un plan de estudios para alentar a las habilidades de alfabetización o números. Ciertamente, deben ser aún más considerados en hacer eso porque apoyar el aprendizaje en este dominio está implícito en el diseño del entorno de la clase, en las interacciones formales e informales momento a momento que comparten con los niños y en muchas otras actividades planificadas y espontáneas. Además, algunos niños necesitan enseñanza intencional de habilidades específicas y contenido para adquirir habilidades sociales.

Los niños también necesitan amplias oportunidades de practicar las habilidades para internalizarlas.¹² El desarrollo socio-emocional está apoyado en una clase de infancia temprana solamente



cuando los adultos son conscientes de las muchas formas en que ellos influyen en la autoconciencia, habilidades sociales, comprensión emocional, personalidad y otras cualidades de los niños en preescolar.¹³

► **Ocuparse del impacto del diseño del programa en general en el diseño socio-emocional**

Crear un programa de infancia temprana que apoye el desarrollo socio-emocional depende de cómo se diseña

el programa general, la función del niño en el entorno de aprendizaje, y las clases de interacciones sociales que ocurren allí. Las actividades de grupo planificadas específicamente se enfocan en el cuidado, cooperación, o habilidades de amistad que pueden ocupar un rol esencial en el plan de estudios. La función, sin embargo, es reforzar y extender lecciones más amplias que se aprenden a través de (a) las formas en que los maestros interactúan con los niños durante todo el día, y (b) la mode-

Niños y estrés

Los adultos esperan proteger a los niños del trauma y la adversidad, pero para muchos niños, las experiencias del apabullante estrés son parte de la vida diaria. Vivir en el hogar con un pariente depresivo, experimentar abuso físico o sexual, ser testigo de violencia doméstica, lidiar en el hogar con un padre que tiene un problema de abuso de alcohol u otras sustancias, pobreza crónica y experiencias similares, puede ser devastador para los niños pequeños. Dichas experiencias se denominan “estrés tóxico” y pueden llevar a problemas de salud físicos y mentales (National Scientific Council on the Developing Child 2005). Estas experiencias exceden la capacidad de los niños pequeños de enfrentarse, especialmente cuando a los niños les falta el apoyo de un adulto competente que los ayude a manejar el estrés. Existe una evidencia cada vez mayor de que la experiencia del estrés crónico, impredecible y devastador en los primeros años puede llevar al desarrollo de los sistemas de estrés neurobiológicos en el cerebro que son sensibles para amenazar y llevar a los niños pequeños a reaccionar excesivamente a eventos de estrés normales (National Scientific Council on the Developing Child 2005).

El estrés es una parte de la experiencia diaria, por supuesto, y es tan verdadera

para los niños pequeños como lo es para los adultos. En la mayoría de los casos, los niños hacen frente al estrés que es manejable para ellos, ya sea que implique recibir una vacuna, tolerar la provocación de un hermano, o recuperarse de una caída aterradora. Además, los niños pequeños generalmente pueden depender de la asistencia de adultos en quienes confían para ayudarlos a hacer frente al estrés diario. La investigación ha demostrado que los niños pequeños en relaciones seguras con sus madres manejan mejor los eventos aterradores, tanto emocionalmente como fisiológicamente, comparado con los niños pequeños que son inseguros en las relaciones de padre-hijo (Nachmias y otros 1996). Debido a que los niños pequeños generalmente dependen de apoyo de los adultos en quienes confían para hacer frente al estrés en sus vidas, las experiencias en las que sus encargados son amenazantes o no están disponibles puede ser especialmente difícil para ellos.

Los maestros en un programa de educación de infancia temprana a menudo son las primeras personas fuera de la familia en ser conscientes de que un niño pequeño puede estar experimentando un estrés devastador. Pueden notar a un niño que reacciona con una agresión característica al comentario



de un par que quizás no molestaría a otro niño, o quizás note que un niño se ha vuelto atípicamente tranquilo e introvertido recientemente. Los niños pequeños transmiten su estrés de formas individualizadas: Algunos reaccionan excesivamente a nivel emocional, mientras que otros son excesivamente controlados a nivel emocional; algunos se vuelven dependientes, otros introvertidos; algunos se vuelven provocativos y desafiantes. Una característica común es que los niños pequeños que están estresados muestran un cambio marcado de su comportamiento normal. A menudo pierden su capacidad de competencia y autocontrol que tuvieron anteriormente. Cuando los maestros observan estos cambios en un niño, podrá ser útil consultar con los padres para descubrir si los eventos recientes han creado desafíos con los que los niños tengan dificultades para manejar. A menudo, estos desafíos surgen desde dentro de la familia.

¿Cómo pueden los maestros ayudar a los niños pequeños que están estresados? Una de las cosas más importantes que pueden hacer es brindar a los niños un refugio predecible y seguro donde los niños puedan sentirse protegidos. Los maestros pueden crear una rutina diaria cómoda que se cen-

tre en el niño y esté estructurada de manera personalizada, receptiva y útil para darle a los niños pequeños un sentido de control y predicción que pueda estar ausente en otros aspectos de la vida del niño. Fundamental para estos esfuerzos es brindar a los niños relaciones con adultos que los apoyen que sean confiables y útiles. Esto puede ser más difícil que lo que uno espera porque los niños pequeños que están estresados prueban estas relaciones para ver si los niños pequeños y otros adultos seguirán siendo receptivos para con ellos incluso cuando los niños actúen de manera desafiante o negativa.

En algunas circunstancias, podrá ser útil para los maestros obtener el asesoramiento de un asesor de salud mental de infancia temprana que pueda observar al niño en una clase, hablar con el maestro sobre el comportamiento del niño y sugerir estrategias para brindar asistencias de apoyo. Los asesores de salud mental de infancia temprana pueden ser recursos valiosos para un programa de educación temprana. Pueden ayudar a los maestros a brindar apoyo mucho más necesario a los niños pequeños que quizás no tengan otros recursos de apoyo en ningún otro lugar en sus vidas.

lación y capacitación intencional de los maestros en muchos contextos sociales formales e informales.

► **Utilizar prácticas del marco que apoyen el desarrollo socio-emocional saludable**

La investigación indica que existen prácticas que apoyan el desarrollo socio-emocional en los niños.¹⁴ Éstas incluyen un plan de estudios del programa en general que brindan pautas para el diseño del entorno interior y exterior, rutinas y actividades, e interacciones del maestro-niño. Para apoyar exitosamente el desarrollo socio-

emocional, el plan de estudios debe estar diseñado para:

- Permitir muchas oportunidades para practicar la interacción social y las habilidades de relación;
- Brindar apoyo para el crecimiento de las habilidades de autorregulación de edad y apropiadas al desarrollo;
- Alentar la curiosidad e iniciativa; y
- Brindar a cada niño una red de apoyo, adultos confiables que estarán apoyando y conteniendo activamente su aprendizaje en un entorno de grupo.



► **Alentar al aprendizaje activo basado en el juego**

Un enfoque de aprendizaje activo, basado en el juego es más efectivo para cumplir con estos objetivos.¹⁵ A los niños se les debe permitir elegir y buscar los intereses y actividades libremente, tanto solos como con otras personas. Se les debe permitir traducir sus propios pensamientos, ideas y preferencias en nuevas actividades y experimentos.¹⁶ También deben tener acceso a estas oportunidades para la actividad y exploración, en un entorno planificado con dedicación, para una parte considerable de cada día preescolar. Los niños con discapacidades o dificultades considerables para elegir o buscar las actividades merecen el apoyo y las estrategias para permitirles participar en un aprendizaje activo. En este contexto, el juego es esencial y se permite si los materiales están disponibles para alentar la creatividad y los maestros están atentos a las interacciones sociales que rodean el juego. El aprendizaje activo es esencial y se mejora (1) si los materiales están disponibles de inmediato para los niños y (2) si los maestros son sensibles al crecimiento que pueden promover a través de las actividades elegidas de los niños.¹⁷

Este enfoque de promoción de la participación activa de los niños con las actividades, los materiales y otras personas requieren la participación y planificación activa propia de los maestros. Las siguientes estrategias son clave para asegurar el desarrollo socio-emocional:

- Crear un entorno de programa y rutinas diarias que ofrezcan a los niños oportunidades para roles responsables y cooperativos en la clase o en la comunidad de cuidados familiares.
- Modelar el comportamiento y las actitudes deseables en las interacciones con niños y otros adultos.
- Usar la cultura familiar para crear puentes entre el programa y el hogar, apoyar el orgullo de los niños en su experiencia familiar, y comprender las diferencias particulares en el entorno y punto de vista.
- Emplear a los adultos como coexploradores activos en las actividades elegidas de los niños.
- Alentar a las ideas, iniciativas y contribuciones de los niños para las actividades compartidas.
- Observar atentamente a los niños, cuando juegan, para comprender las necesidades e intereses, fortalezas y áreas de crecimiento en el desarrollo socio-emocional de cada niño.
- Establecer expectativas apropiadas al desarrollo y la cultura para el comportamiento de los niños, especialmente, expectativas para el autocontrol y la autorregulación.
- Contar a los niños lo que son observados haciendo algo y expresándose, proporcionar lengua para describir sus pensamientos y sentimientos y aclarar los sentimientos de otras personas.
- Brindar opinión específica a los niños sobre sus esfuerzos, reforzar sus elecciones que apoyan el aprendizaje y unen sus acciones con los resultados.
- Capacitar y guiar el comportamiento de los niños usando modos de expresarse positivos, respetuosos y un tono para resolución de problemas inmediatos para dar breves instrucciones y recordatorios.
- Usar las experiencias y emociones de los personales en los libros e historias de los niños para ilustrar la resolución de problemas sociales, comportamiento cooperativo y otros conceptos.



- Brindar enseñanza intencional de habilidades sociales, habilidades de amistad y regulación de la emoción.

Entornos y materiales

El entorno físico brinda a los niños expectativas de comportamiento¹⁸ Cuando los educadores son conscientes de la **estética**, la organización, y la función de cada área en el espacio, es probable que el comportamiento desafiante disminuya mientras aumenta el comportamiento constructivo y cooperativo.¹⁹ Una visión del programa para aprendizaje y filosofía de cuidado dicta cómo se diseña un entorno.²⁰ Por ejemplo, si el marco de currículo preescolar se basa en la visión de que los niños son directores competentes de su propio aprendizaje, los educadores desarrollan un entorno físico y actividades que reflejan los intereses emergentes de los niños y brindar un fácil acceso a los materiales de juego significativos. Los estantes para manipulativos y otros materiales están cerca del suelo donde los niños pueden alcanzarlos fácilmente. Se diseñan áreas especiales en la sala para interacciones individuales, en grupos pequeños y en grupos más grandes. Los materiales de juego y otros materiales se seleccionan cuidadosamente para reflejar los intereses emergente de los niños, según se observa en el contexto de juego y conservación. En este entorno, las interacciones de adulto-niño pueden expandir las preguntas y comentarios de los niños. De esta manera, esta visión más amplia del aprendizaje y cuidado de los niños ayuda a promover la sincronía entre el entorno, las rutinas y las interacciones del maestro-niño.

Los entornos de aprendizaje de alta calidad establecen la etapa de exploración y crecimiento socio-emocional.²¹ Cuando a los niños se les presenta un entorno

familiar cálido, tentador, y culturalmente familiar, se sienten seguros y cómodos.²² Los espacios atractivos que los adultos preparan para los niños comunican sus expectativas de responsabilidad y cuidado cooperativo (todos participan y cuidan este hermoso lugar en conjunto). Preparar una variedad de áreas de aprendizaje con materiales abiertos alienta a cada niño a participar en experiencias de juego significativas que combinan sus temperamentos y habilidades particulares. Incorporar elementos del hogar crea una atmósfera de comunidad mientras se reconoce de manera simultánea la presencia de personas.

Un ambiente físico que apoya el aprendizaje socio-emocional tiene las siguientes características:

► **Materiales apropiados al desafío y al desarrollo**

Provee a los niños materiales apropiados al desafío y al desarrollo que alientan tanto el uso creativo como flexible (por ej. materiales abiertos como bloques y suministros de arte) y practica la resolución de problemas (por ej. materiales abiertos como rompecabezas y juegos de combinación).

► **Provisión amplia de materiales**

Ofrece gran cantidad de materiales para evitar el conflicto entre los niños o la larga espera para un turno. Los materiales se etiquetan en los idiomas de los niños en el grupo (por ej. usando imágenes, palabras y símbolos) para ofrecer a los niños un menú de oportunidades para el juego.

► **Áreas de aprendizaje organizadas**

El espacio se organiza con áreas de aprendizaje designadas para actividades de grupos grandes (por ej. tiempo de actividades en círculo), exploraciones de grupo pequeño (por ej. una mesa de trabajo o proyecto de ciencias), y actividades individuales desde los cua-



les pueden elegir los niños, asegurar que todos los niños tengan acceso físico a todas las áreas.

▶ **Actividades de grupo pequeño de tamaño apropiado**

Limita el tamaño de las actividades de grupo pequeño para promover la interacción entre pares y la lucha por tomar turnos y usar materiales.

▶ **Una variedad de actividades de grupo pequeño**

Las actividades se planifican para que exista la supervisión de un adulto: Desde actividades que pueden hacer los niños con mínima supervisión de un adulto (por ej. juego dramático, libros familiares, y rompecabezas) hasta las que requieren supervisión estrecha de adultos (por ej. actividades donde se pintan los dedos, preparar la comida aprender a usar nuevos juguetes, materiales o juegos).

▶ **Atractivo estético**

La estética (por ej. colores, texturas, mobiliario, otros elementos físicos del entorno) están diseñados de manera que los niños estén cómodos y su energía y atención esté concentrada en las actividades. Se evita el entorno con demasiada estimulación.

▶ **Espacios públicos y privados**

Existen tanto espacios públicos que alientan a la interacción de pares como espacios privados donde los niños pueden tomar un descanso de la sociabilidad (áreas con materiales como libros de cuentos, almohadas, mantas o muñecos de peluche).

▶ **Mobiliario y materiales accesible para los niños**

Los estantes bajos y los mobiliarios de la altura de los niños permiten que estos se sientan cómodos y seguros cuando toman la iniciativa de elegir

actividades (búsquedas de colaboración o individuales) sin necesitan la asistencia de un adulto.

▶ **Mostrar el trabajo de los niños**

Los trabajos de arte y otras tareas de los niños se muestran a la misma altura del niño.

▶ **Espacio para las pertenencias de los niños**

Existe un espacio para las pertenencias personales de los niños, incluyendo elementos anhelados del hogar.

▶ **Reflejar la diversidad**

Los libros, fotografías, trabajos de arte, música y otros materiales reflejan la diversidad de las familias de los niños en el grupo. Las relaciones, culturas, grupos étnicos y personas de diferentes edades y habilidades se retratan en el entorno.

▶ **Espacio para arribos y partidas**

El espacio físico, así como también las rutinas de clase, apoya las experiencias de arribo y partida con los miembros de la familia.

▶ **Apoya la participación activa de los niños**

Se brinda apoyo físico y verbal para asistir en la participación activa de los niños de todas las habilidades del desarrollo en el entorno de aprendizaje temprano y las rutinas diarias.





► **Áreas exteriores que apoyan el desarrollo socio-emocional**

La “clase exterior” y los espacios naturales se consideran una extensión de las exploraciones interiores y son parte del plan de estudios socio-emocional.

De la misma forma en que el entorno físico ayuda a los niños pequeños a cumplir exitosamente con las demandas socio-emocionales del marco, de la misma manera lo hace el diseño del programa de estudios, diario. Los niños pequeños pueden manejarse a sí mismos y a sus relaciones de mejor manera cuando las rutinas y actividades diarias son predecibles, cuando las transiciones se señalaron y apoyaron y existe un equilibrio entre el juego relativamente activo y relativamente quieto entre las actividades de grupo e individuales. En las secciones que siguen a continuación, se describen en detalle las estrategias del desarrollo socio-emocional.

Resumen de las áreas de énfasis y subáreas

El dominio del desarrollo socio-emocional abarca tres áreas de énfasis: El ser, la interacción social y las relaciones. Las áreas y sus subáreas son las que figuran a continuación:

Ser

- 1.0 Autoconciencia del ser
- 2.0 Autorregulación del ser
- 3.0 Entendimiento social y emocional
- 4.0 Empatía y calidez
- 5.0 Iniciativa en el aprendizaje

Interacción social

- 1.0 Interacciones con adultos conocidos
- 2.0 Interacciones entre sus iguales
- 3.0 Participación en grupo
- 4.0 Cooperación y responsabilidad

Relaciones

- 1.0 Apego a los padres
- 2.0 Relaciones cercanas con maestros y cuidadores
- 3.0 Amistades

Por favor, consulte el mapa de los fundamentos de desarrollo socio-emocional en la página 95 para obtener una explicación visual de la terminología usada en los fundamentos del aprendizaje preescolar.



Ser

El aprendizaje temprano incluye profundamente al ser. La mayoría de los niños en el entorno preescolar enfocan sus oportunidades de aprendizaje con entusiasmo y autoconfianza, excitados por la posibilidad de un nuevo descubrimiento.²³ Sus éxitos (y ocasiones fracasos) forman su sentido de lo que pueden hacer y a veces manejan sus esfuerzos para adquirir nuevas habilidades. Sus logros y las ocasionales desilusiones también provocan las respuestas de otros, adultos y en pares, que además influyen en el autoconcepto y autoconfianza de los niños. Los niños pequeños valoran el aprendizaje para sí mismos porque es valorado por las personas a quienes ellos les importan.



En un programa preescolar, el aprendizaje es una actividad social. Por lo tanto, el éxito de los niños en el entorno preescolar en el aprendizaje depende de su capacidad de comprender y participar de manera constructiva en el entorno social.

La infancia temprana es un período de crecimiento rápido y comprensión emocional en el que también se está desarrollando la capacidad de los niños para la empatía y calidez.²⁴ También es un período de crecimiento en la autorregulación cuando los niños pequeños están adquiriendo habilidades para sustentar su atención, concentrar su pensamiento y la resolución de problemas.²⁵ Aun así, los fallos en la autorregulación son tan evidentes como los éxitos de los niños pequeños, y las expectativas apropiadas al desarrollo para el autocontrol de los niños son esenciales.

Por lo tanto, un marco diseñado con dedicación que apoya el desarrollo socio-emocional entrega considerable atención a las formas directas e indirectas en que las experiencias de clase de los niños forman el auto. En esta sección, se tratan estrategias específicas que apoyan el desarrollo en cada una de las siguientes subáreas:

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| 1.0 Autoconciencia del ser | 4.0 Empatía y calidez |
| 2.0 Autorregulación del ser | 5.0 Iniciativa en el aprendizaje |
| 3.0 Entendimiento social y emocional | |



1.0 Autoconciencia del ser

Los niños del entorno preescolar disfrutan interactuar con adultos que conocen sus sentimientos y que se están volviendo más hábiles en compartir sus pensamientos o sentimientos y toman la iniciativa de la interacción social.^{26, 27} Los adultos contribuyen a estas habilidades cuando responden de manera positiva

y entusiasta a las iniciativas, modelan la comunicación respetuosa y las habilidades de interacción social de los niños, capacitan a los niños en sus interacciones con otros adultos, y alientan a los niños a compartir de manera confiable sus ideas y experiencias con ellas.^{28, 29}

CASO

Cuatro niños trabajan en un área de bloques, corriendo carreras en dos rampas de madera grandes y discutiendo acerca de quién es el turno para usar la rampa. Más tarde, cuando se comunican sobre sus actividades de la mañana en un grupo pequeño, la maestra observa, “Todos querían usar las rampas de bloque para sus propios autos, pero había solamente dos rampas, de manera que ustedes descubrieron cómo armar los tableros planos en rampas apoyándolos con los bloques pequeños. ¡Esto hizo rampas suficientes para todos ustedes!”

MOMENTO DE ENSEÑANZA

▶ La maestra observa atentamente cuando los niños trabajan en el área de bloques, esperando ver si necesitará ayudarlos para guiarlos en la resolución de su disputa. Más tarde, durante un debate en grupo, ella les dice que los ha observado. Describe específicamente la solución a la que llegaron para su problema de necesitar rampas para todos y su medio de comunicación, incluyendo palabras y tono de voz, transmiten cuán impresionada está con la cooperación de los niños y la resolución exitosa de los problemas.

CASO

Un niño en silla de ruedas ingresa al área de limpieza donde tres niños están simulando ser una familia. Tienen platos sobre la mesa y muñecas en la cama de muñecas. El niño en la silla de ruedas se mueve más cerca de la mesa y trata de unirse al juego pero no puede acercarse lo suficiente. Después de unos minutos, uno de los niños toma algunos platos y los pone sobre la bandeja de la silla de ruedas. Los dos niños juegan juntos. El Sr. Luke comenta, “Me gusta tu ideas de usar la bandeja de Andy como una mesa.”

MOMENTO DE ENSEÑANZA

▶ El maestro observa atentamente cuando ingresa el niño que usa la silla de ruedas al área de limpieza y mira para observar cómo los niños lo incluirán en el juego. Cuando un niño usa la bandeja de la silla de ruedas como una mesa, el maestro comenta sobre la solución usando palabras positivas.



Las siguientes interacciones y estrategias pueden ayudar a los niños a crecer en autoconciencia:

Designar áreas de aprendizaje para ayudar a que los niños elijan sus sitios preferidos para la exploración. Colocar zonas de juego activas lejos de las áreas tranquilas para apoyar mejor a los niños en sus elecciones de juego. Los niños buscan espacios de estimulación de manera apropiada cuando aprenden a controlar sus propias necesidades internas.

Observar a cada niño atentamente durante una variedad de actividades para saber las características y preferencias de cada niño (por ej. activo, tranquilo, dramático, persistente), habilidades de comunicación, intereses y desafíos.

Incorporar el trabajo de arte y los materiales de juego que reflejan las culturas de hogar de los niños para ayudarlos a ellos y a sus familias a sentirse cómodos y sentirse cómodos en el programa de preescolar.

Describir en voz alta las observaciones de los niños sobre lo que hacen y expresan cuando juegan, exploran y participan en actividades de grupo. Usar la lengua que califique los pensamientos y sentimientos: “Te están manteniendo alejado para admirar tu torre de bloques, Felipe. Te ves muy satisfecho sobre lo alta que la has construido”. O “David, te reíste y pensaste que era gracioso cuando Emma mezcló sus piezas del rompecabezas, pero Leo se ve molesto cuando le haces eso a su piezas del rompecabezas”.

Comparar en voz alta las habilidades pasadas y presentes de los niños cuando los observa: “Cuando viniste por primera vez al preescolar, Kim, no podías abrir el agua por ti mismo, y ahora puedes abrirla y cerrarla”. O “Marco, solías querer tener todos los autos para ti y ahora estás com-

partiéndolos con Ben y Jorge. Descubriste cómo podían jugar todos juntos con los autos”.

Dar opinión específica a los niños sobre sus esfuerzos. Esto muestra que los adultos se dan cuenta y aprecian su arduo trabajo, cooperación y resolución de problemas exitosa. Describir las observaciones específicas también ayuda a los niños a recordar las funciones positivas que han tenido en un evento y los ayudarán a repetir acciones similares en el futuro: “Te diste cuenta que estaba teniendo problemas para entender lo que necesitaba Lucía en la mesa de arte, por eso, le preguntaste sobre eso en español y luego me dijiste que necesitaba más pintura amarilla. Gracias, nos ayudaste a Lucía y a mí”.

Usar actividades planificadas y observaciones propias de los niños para captar la atención de las similitudes y diferencias de las personas, incluyendo preferencias y sentimientos. Jugar juegos en círculo que pidan a los niños hacer acciones basándose en cosas que los distinguan unos de otros (por ej. “Si te gustan los días de lluvia, . . . tiene pelo ondulado, o usa anteojos . . . ¡señalarse o pararse y saltar!”). Hacer un seguimiento al comentario de un niño sobre “Las abuelas no viven contigo, solamente te visitan”, con un debate en grupo sobre dónde viven los abuelos de varios niños, incluyendo aquellos en la vivienda del niño. Usar las observaciones de los niños sobre las características entre sí para comenzar las conversaciones sobre las muchas formas en que las personas son iguales y diferentes.

Fijar oportunidades de practicar la resolución de problemas con niños que no han desarrollado aún estas habilidades. Cuando se sirven una merienda, preguntar a los niños qué hacer si hay solamente una manzana para cuatro niños. Cuando los niños luchan en la caja



registradora en el área de juego dramática, ayudarlos a pensar cuáles son las opciones que les permitirían jugar a todos, establecer un horario, tener otra caja para

el dinero para una segunda registradora, hacer que una persona sea el gerente que pueda ayudar cuando haya un problema en la caja registradora, etc.

2.0 Autorregulación del ser

Los niños del entorno preescolar trabajan mucho para manejar su atención, sentimientos, impulsos y pensamientos. Buscan cooperar con otros, manejar sus sentimientos de molestia y participar en rutinas de clase y transiciones, pero necesitan el apoyo continuo de los adultos para sus esfuerzos.^{30, 31} Los niños en preescolar difieren considerablemente en sus habilidades de prestar atención en un

grupo, terminar una tarea, cooperar con adultos y en pares, y expresar sus sólidos sentimientos de maneras que no lastimen a otros. Cuando los niños pequeños a veces pueden hacer estas cosas, probablemente no se manejen de manera independiente todo el tiempo, pero podrán ser más capaces de autorregularse cuando tengan el apoyo y guía de un adulto.

CASO

La Srta. Caitlin se tropieza en el patio de juegos mientras carga una bandeja de bowls que contienen bellotas, hojas de vainas, piñas y hojas. Los elementos se desparraman en todo el piso. Ella describe el accidente: “¡Oh, no! ¡Mezclé todo, y ahora parece que tendré que hacerlo de nuevo! Es muy frustrante cuando pasan estas cosas”. Ella suspira y respira hondo. “Bien, supongo que comenzaré con las bellotas. No debería tomarme mucho tiempo”. Varios niños cerca de ella ofrecen su ayuda y comienzan a recoger y clasificar los elementos. Los maestros y los niños trabajan juntos durante unos minutos, recogiendo a través del pasto y compartiendo entre sí sobre cuántos elementos han encontrado. Cuando todos se han clasificado todos los materiales de juego naturales nuevamente en sus bowls, la Srta. Caitlin agradece a los niños y comenta sobre cuán rápido se hizo el trabajo cuando ayuda tanta gente.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

En esta situación, la maestra modela la autotarea de convertir una situación molesta en un momento apropiado para el aprendizaje sobre las estrategias de afrontamiento constructivas y emocionales. Ella describe el accidente y expresa sus sentimientos sobre este. Continúa modelando un curso de acción constructivo para remediar la situación. Los niños cerca de ella responden comenzando a recoger los diferentes elementos (mostrando empatía y calidez). Al final del trabajo, ella termina la lección improvisada agradeciendo a los ayudantes y comentando sobre cuánto más rápido se hace un trabajo cuando muchas personas trabajan juntas (generalizando de acción a principio).



Las siguientes interacciones y estrategias pueden apoyar al crecimiento de los niños en las habilidades de autorregulación:

Usar elementos estéticos de estimulación apropiados como colores relajantes, maderas y fibras naturales y texturas suaves. Cuando los niños se sienten calmos y cómodos, interactúan de manera constructiva con adultos, pares y materiales de aprendizaje. Las paredes y el mobiliario neutral deben integrarse en el fondo de manera que los niños puedan concentrarse en su “trabajo”. Se debe evitar la interferencia visual lo que más se pueda.

Eliminar o reducir el ruido de fondo para ayudar a los niños con discapacidades de aprendizaje, impedimentos del habla y del lenguaje e impedimentos de la audición a prestar atención a las señales auditivas. Reducir el ruido de fondo ayuda a todos los niños, incluyendo estudiantes de inglés como segunda lengua a concentrarse más rápidamente en el lenguaje verbal cuando tienen lugar conservaciones cerca de ellos mientras están jugando. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes que aprenden inglés, consulte el Capítulo 5.

Observar de cerca a cada niño, en especial cuando interactúan en pares, hace frente a la frustración y se les pide cooperar con las solicitudes de los adultos y las rutinas de grupo. Observar a cada niño de manera individual ayudará a identificar dónde el niño necesita el mayor apoyo para el aprendizaje de parte de un adulto (por ej. ¿puede el niño mantener la atención durante las actividades de grupo, muestra comprensión de las rutinas de clase, usa el idioma para expresar las emociones, juega de manera cooperativa y negocia los desacuerdos con pares, pide ayuda cuando es necesario?).

Puntos destacados de la investigación

La autorregulación es una preparación importante para la escuela y para el éxito de la escuela temprana. Uno de los indicadores más importantes de la autorregulación es la capacidad de los niños pequeños de prestar atención en la clase. En un estudio reciente, los investigadores combinaron los resultados de varios estudios a gran escala, y a largo plazo de niños que comienzan desde los años del entorno preescolar y continúan bien en la escuela. Estaban interesados en las cualidades de los niños en preescolar que mejor predicaron cuán bien les iría en las pruebas de matemática y lectura en edad escolar. Los investigadores descubrieron que la habilidad temprana en matemática era importante para un éxito posterior en estas áreas, por supuesto. Sin embargo, más allá de esto, también encontraron que las diferencias en la autorregulación, en particular en la atención, eran importantes para el éxito escolar posterior. Los niños que se concentraron y escucharon atentamente al maestro como niños del entorno preescolar y que eran menos impulsivos y susceptibles de distraerse lograron mayores puntajes en las pruebas de matemática después de ingresar a la escuela.³²

Modelar el comportamiento y las actitudes hacia los demás como una forma efectiva de enseñar las habilidades autorregulatorias. Debido a que los niños pequeños observan e imitan el comportamiento de los adultos por quienes se preocupan, los maestros pueden modelar intencionalmente el comportamiento deseado para ellos. Los adultos modelan la preocupación apropiada para el bien-



tar de los demás mediante la comunicación con los niños de manera respetuosa y tratando con ellos de la forma en que a los niños les gustaría que se trataran entre sí. Pueden modelar el entusiasmo para persistir en una tarea hasta que la terminan compartiendo sus pensamientos mientras trabajan junto con los niños (por ej. “Está tomando mucho tiempo terminar este rompecabezas, pero cuando descubramos cómo colocar las últimas cinco piezas, veremos la imagen completa”). Finalmente, los adultos pueden modelar el autocontrol emocional expresando sus propios sentimientos de manera constructiva cuando hacen frente a un problema.

Mantener expectativas apropiadas al desarrollo para el comportamiento de los niños del entorno preescolar. Tener en cuenta para la capacidad relativamente limitada de los niños de sentarse y mantener concentrada la atención mediante la planificación de actividades breves en grupos grandes y períodos más largos de actividad autoiniciada. Ayudar a los niños a manejar tareas complejas (por ej. estar listos para salir en la lluvia) dividiéndolas en pasos más simples. Asegurar que las expectativas para el autocontrol emocional y de comportamiento sean apropiadas para la edad o nivel de desarrollo del niño. Suministrar muchos materiales de juego disminuye la frustración excesiva y aumenta la exploración en la tarea.

Guiar y capacitar el comportamiento de los niños usando modos de expresarse positivos, respetuosos y un tono para resolución de problemas inmediatos para dar breves instrucciones y recordatorios: “¿Puedes comenzar diciéndole a Jonah por qué están tan enojado? Luego, podemos trabajar juntos para resolver el problema”, o “Debido a que el almuerzo llegará pronto, ya es casi tiempo de limpiar nuestra habitación y lavar nuestras manos así estaremos listos para comer”.

Reforzar las buenas elecciones de los niños y unir sus acciones con los resultados positivos. Expresar placer y reconocer los esfuerzos de los niños cuando estos manejan situaciones de formas maduras. Enfocar la atención a las formas específicas del comportamiento del niño hizo que fuera una experiencia exitosa: “Sé que realmente querías compartir tu historia de inmediato, pero esperaste pacientemente durante el turno de Angela. Ella estaba muy feliz de contarnos sobre su papá”.



Proporcionar una rutina diaria constante pero flexible. Una rutina diaria constante facilita la confianza y concentración de los niños sobre el entorno de aprendizaje. Esta consistencia ayuda a los estudiantes de inglés como segunda lengua a pronosticar el día y andar en éste. Cuando los niños pueden prever qué viene ahora, a continuación y después, pueden regular mejor sus expectativas, energía y actividad. Ser lo suficientemente flexibles para seguir los intereses de los niños y permitirse terminar los proyectos cuando sea posible. Los adultos pueden preparar a los niños con anticipación para cambios



importantes ocasionales en la rutina diaria a fin de prevenir un comportamiento incómodo y distraído (por ej. “Hoy estamos caminando a la estación de bomberos antes de comer una merienda. Generalmente, salimos después de la merienda, pero hoy estamos haciendo algo diferente”). Muchos niños aprecian tener el cronograma en formato de imagen, para que puedan controlarlo por sí mismos de manera independiente. Tomar fotos de los niños por sí mismos participando en las diferentes actividades puede ser una forma divertida de hacer el cronograma. Luego, cuando existe un cambio, se puede colocar una nueva imagen, como una en el camión de bomberos como recordatorio del cambio.

Alternar entre actividades activas y tranquilas. Guiar a los niños a través de los variados niveles de estimulación aliente a la autorregulación. Esto lleva a un comportamiento más positivo y aumenta la capacidad de los niños de participar completamente con su entorno de aprendizaje, en pares y con los maestros.

Cronometrar las experiencias de grupo para combinar los períodos de atención de desarrollo de los niños, las habilidades sociales y el autocontrol. Asistir a una experiencia de grupo puede ser difícil para los niños pequeños. Las experiencias de grupo deben ser breves, entre 10 y 15 minutos, y, en algunos casos, hasta 20 minutos, dependiendo de las edades, comprensión del idioma inglés, experiencias pasadas, y niveles de funcionamiento de los niños. Ignorar la necesidad de un grupo para una transición puede llevar a un comportamiento más perturbador y a una falta general de cooperación (por ej. la insistencia de un maestro sobre cómo terminar un libro durante el momento de lectura de una historia en un grupo grande a pesar de la inquietud de los niños puede causar un comportamiento más proble-

mático y trabajar en contra de los objetivos de aprendizaje). Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

Introducir a los niños en los ejercicios de relajación. Los ejercicios de estiramiento y relajación ayudan a los niños en la autoreflexión y crean habilidades de autorregulación. Los maestros pueden usar actividades relajantes de manera informal así como también durante las experiencias de grupo y las transiciones del programa. Un adulto puede tranquilizar a un niño frustrado concentrando la atención en la respuesta del cuerpo ante el estrés: “¿Te ves realmente molesto! Tu cara está roja y tensa. ¿Puedes sentir cuán rápido está latiendo tu corazón?” Luego, guiar al niño a través del ejercicio de respiración profunda y comentar sobre sus efectos. Iniciar un ejercicio breve de estiramiento y relajación en grupo entre las rutinas activas y tranquilas para ayudar a preparar a los niños para una exploración más enfocada.

Preparar espacios “privados” para niños. Los sonidos del aprendizaje activo pueden ser llamativos y, a veces, con demasiada estimulación. En estas y otras situaciones, muchos niños pueden necesitar espacios “privados” donde puedan encontrar un lugar de retiro de la participación en grupo. Los maestros pueden hacer espacios privados invitando mediante la inclusión de almohadas cómodas, mantas, muñecos de peluche y una mesa pequeña para el niño que desee participar en una actividad por su cuenta.

Planificar transiciones apropiadas al desarrollo. Las transiciones pueden causar un clima de clase generalmente positivo para aclararse cuando aumentan los niveles de actividad e intensidad. Los maestros pueden planificar actividades



de transición para maximizar el enfoque y alentar a la participación constructiva. Las canciones, indicaciones visuales y frases clave en el idioma del hogar de los niños recuerdan a los niños lo que está ocurriendo actualmente, cuál es la responsabilidad del niño durante el cambio y lo que puede hacer un niño para ayudar a autorregularse a través de la transición. Por ejemplo, un adulto puede guiar a un grupo de niños al cantar una “canción de limpieza” en todo el tiempo que pasen recogiendo y volviendo a acomodar los juguetes y materiales en conjunto. Las transiciones deben mantenerse a un mínimo.

Jugar con reglas los juegos de manera periódica para ayudar a los niños a con-

centrar su atención y regular sus impulsos para lograr un objetivo. Los grupos pequeños, organizados son más fáciles de manejar para los niños en el centro preescolar. Los juegos simples de bingo, juegos de combinación, o juegos activos en el jardín de juegos como Luz roja, Luz verde o Simon dice alientan a los niños a prestar más atención y practicar la pausa primero en lugar de actuar de manera impulsiva. Tomar turnos en pares o en grupos pequeños alienta a la cooperación. Proporcionar pistas visuales (por ej. señalar a una imagen de señal de tránsito o usar gestos en coordinación con Simón Dice), además de las indicaciones auditivas, ayuda a todos los niños a participar en juegos con éxito.



3.0 Entendimiento social y emocional

Los niños del entorno preescolar están comenzando a comprender cómo las personas son similares y diferentes unas de otras, no solamente en las formas en que pueden observar directamente, como apariencia y habilidades, sino también en formas en las que no pueden observar directamente, como pensamientos y personalidad. Están aprendiendo que las personas varían en sus ideas, sentimientos y perspectivas y que las diferencias en la personalidad y la cultura son importan-

tes.^{33, 34} Los niños pequeños son curiosos sobre estas diferencias, y los maestros los ayudan a aprender y aceptar cómo se relacionan los sentimientos, pensamientos y comportamiento de las personas. Los maestros comparten y debaten los eventos diarios. Los maestros también pueden ayudar a los niños de preescolar a comprender mejor sus propios sentimientos, personalidad y otras características sociales y emocionales.^{35, 36}

CASO

Myesha observa cómo Linh está siendo consolado por su encargado. Ella va hacia el Sr. Kyle que está sentado en una mesa, pone una mano sobre su hombro y sugiere, "Linh estaba llorando porque pensó que su mamá no vendría". El Sr. Kyle asiente su cabeza suavemente y responde, "También me di cuenta de eso. ¿Recuerdas cuando terminó el preescolar y tú eras el último que estabas esperando a tu mamá? Lloraste porque estabas preocupado porque ella no vendría a recogerte. Creo que Linh se estaba sintiendo de la misma manera".

MOMENTO DE ENSEÑANZA

En esta situación, el adulto facilita la comprensión social y emocional usando las observaciones del niño sobre la experiencia emocional de un par para explorar las causas de sentimientos, para explorar similitudes en respuesta emocional, e introducir vocabulario de emoción complejo.

CASO

Tien observó cuidadosamente cómo Romo interactuó con la Srta. West, su maestra. Después de que Romo se marchó, Tien dijo "¿Cómo sabías cómo hablar con Romo? Él se rió de manera chistosa". La Srta. West explicó, "Romo habla de manera diferente a ti porque oye de manera diferente. Cuando Romo me habla, miro cuidadosamente y a veces, él señala cosas para hacer que sea más claro. Cuando lo entiendes, quizás puedas pedirle que te las muestre. El está jugando con los animales de la granja ahora. ¿Quisieras unirte a él?"

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La maestra respondió a una pregunta de un niño que observó una diferencia en el modo de comunicación de Romo explicando cómo se comunicaba Romo e invitando al niño a usar la información. Proporcionando la información e invitando al niño a buscar la interacción, el maestro estaba apoyando la comprensión social mientras respondía a una preocupación emocional subyacente.



Las siguientes interacciones y estrategias pueden ayudar a los niños a crecer en su comprensión social y emocional:

Observar los niveles de comprensión social y emocional que los niños ya tienen cuando comienzan el centro preescolar. Para los maestros, las observaciones más útiles de las comprensiones de los niños se realizan en el transcurso de las actividades diarias típicas. Los maestros querrán observar si un niño puede calificar, en cualquier idioma, un rango de emociones expresadas por sí mismo y por otros; se da cuenta e indica curiosidad sobre las diferencias físicas entre las personas; puede describir algunas características de personalidad de otros (por ej. amigable, tímido, gruñón); y a veces puede describir precisamente las razones detrás del comportamiento manejado por la emoción de alguien (por ej. llorar cuando se pierde a un padre). Véanse los “Puntos destacados de la investigación”, más adelante.

Calificar las emociones que expresan las personas y comunicarse con los niños sobre lo que puede estar provocando estos sentimientos. Debatir las causas y consecuencias (por ej. qué es lo que a

menudo hace que las personas estén tristes, enojadas o excitadas). Reconocer con otros niños de preescolar más grandes que las personas pueden ocultar sus sentimientos y que la emoción que se muestra puede ser diferente de lo que siente una persona (por ej. “Sé que tienes miedo a los perros grandes, pero cuando el papá de Peter trabajo su perro a la visita hoy, actuaste muy calmado y valiente. Eso debe haber sido difícil”). Introducir un vocabulario de emoción más complejo en



Puntos destacados de la investigación

La comprensión social y emocional ayuda a los niños a llevarse mejor con otros niños y maestros en la escuela, ¿Pero cuán importante es esto para el éxito escolar? Esta pregunta se explore en un estudio de niños pequeños a quienes se les realizó la prueba en una simple medición de su conocimiento emocional (por ej. comprender cuando alguien está sorprendido o enojado) a los cinco años, y luego las mediciones de su comportamiento social y logro académico que se obtuvieron a los nueve años. La medición del conocimiento de la emoción se realizó preguntando a los niños de cinco años para que combinaran las calificaciones con las expresiones faciales de las emociones. Los investigadores descubrieron que el rendimiento de los niños en esta tarea estuvo considerablemente relacionado con sus habilidades sociales y logros académicos a los cinco años. Los niños que tuvieron un mayor conocimiento de la emoción tuvieron más habilidades sociales positivas, mostraron menos problemas de comportamiento y tuvieron un logro académico mayor; quizás debido a la forma en que sus habilidades de emoción (por ej. la capacidad de tratar con la frustración) permitieron a los niños llevarse mejor con otros en formas que alentaron tanto el éxito académico como el social.³⁷



sus conversaciones con los niños (por ej. ansioso, encantado, cauteloso, avergonzado).

Generalizar desde ejemplos específicos a realidades más amplias, cuando sea apropiado, para ayudar a los niños a comprender las complejidades psicológicas y los procesos emocionales que no pueden observar directamente. “David se molesta siempre que tú te acercas a sus construcciones con bloques porque solías tirárselos. Cuando has sido desagradable con alguien una y otra vez, le lleva mucho tiempo a esa persona confiar en que ahora serás amable”, o “Aya llora todas las mañanas cuando su papá se marcha. Ella nunca había estado en la escuela antes y no nos conoce mucho aún. A veces, a la gente le toma mucho tiempo sentirse cómoda en un nuevo lugar”.

Debatir las características de manera abierta, mientras expresa el interés y reconocimiento de las diferencias. Responder las preguntas de los niños sobre características físicas, habilidades y prácticas culturales diferentes con información o averiguar la pregunta juntos. Escuchar a los niños y contrarrestar estereotipos expresados usando ejemplos concretos siempre que sea posible. Por ejemplo: “Sí, todos los bomberos en ese camión eran hombres, pero mi vecina, Sarah también es un bombero. Ella maneja un camión

de bomberos y lucha contra los incendios al igual que ellos”. “La Sra. K en la oficina usa un bastón blanco para saber su camino alrededor de la escuela. Esto la ayuda a saber dónde está y evita que se choque con las cosas”. Buscar libros, contar historias y mostrar imágenes que representan una amplia variedad de personas que participan en actividades familiares para los niños.

Hacer uso de las experiencias y emociones de los personajes en las historias

para dar ejemplos adicionales de ideas y sentimientos que llevan a acciones, así como también el hecho de que las personas pueden ver las cosas desde perspectivas diferentes. Leer de manera interactiva, haciendo preguntas a los niños y preguntándose juntos sobre cómo se sentirá un personaje. Cerca del final de un libro de imágenes *We're Going on a Bear Hunt [Vamos a una caza de osos]*, de Helen Oxenbury, la familia anda en puntas de pie en una cueva, sin saber con qué se encontrarán. Los lectores pueden identificar al oso que está esperando sobre con lo que se encontrará. “Sabemos que hay un oso porque la imagen nos lo muestra”, el lector adulto puede decir a un grupo de niños oyentes. “¿La familia ya lo sabe? ¿Cómo crees que se sentirán cuando lo descubran?”



4.0 Empatía y calidez

Los niños del entorno preescolar responden con preocupación cuando un niño o adulto se angustia. Los niños pueden estar confundidos sobre por qué otro niño está angustiado, cómo estará afectado y qué se puede hacer.^{38, 39} Los

maestros pueden ayudarlos a comprender por qué otra persona está molesta y qué puede hacer el niño para ayudar. Los maestros también pueden alentar a los niños a responder de manera útil a las necesidades de otros niños.

CASO

Chloe llora en los brazos de la Srta. Julia. La Srta. Julia le da palmaditas suaves en su espalda y se comunica de manera relajante. “Suena como que esto duele. Puedes decirle a Paz que no te gusta eso. Dile, “No me gusta eso, Paz”. Chloe inserta su brazo lesionado hacia el cuerpo de la Srta. Julia, agita su cabeza lentamente lado a lado, y observa cautelosamente a Paz. Paz se para cerca con su cabeza agachada. “Chloe está molesta porque le pellizcaste su brazo. Le dolió bastante. ¿Hay algo que crees que podrías hacer para ayudarla a sentirse mejor, Paz?” pregunta la Srta. Julia.

Paz responde en forma suave, “Lo siento, Chloe,” se acerca para darle a Chloe un abrazo.

Chloe llorisquea y se mantiene más cerca de la Srta. Julia. “Cuando un amigo está lastimado, dar un abrazo a veces ayuda. Supongo que Chloe no está lista para un abrazo de inmediato. Gracias por intentarlo, Paz. Quizás podemos preguntarle nuevamente más tarde”.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

El adulto en esta situación modela la empatía cuando brinda cuidado de apoyo al niño lesionado. Ella califica las emociones e indicaciones como una acción útil. A pesar de la falta de interés del niño lesionado de un abrazo, el adulto expresa reconocimiento por el intento consciente.

Las siguientes interacciones y estrategias alientan a las respuestas enfáticas de los niños y se concentran en ellas:

Modelar el comportamiento y actitudes que sean cálidas, respetuosas y cálidas. Dar su completa atención a un niño que se está comunicando con usted y mostrar su interés en la perspectiva del niño. Mostrar su preocupación cuando el niño está molesto y responder de maneras útiles. Sugerir que otro niño ayude, si es apro-

piado (por ej. trayendo una taza de agua para un amigo que está tosiendo). Mostrar consideración por las necesidades de los niños cuando planifican actividades (por ej. “Todos ustedes parecen cansados en este día caluroso. Tómense tiempo para el agua y luego una historia para que puedan relajarse antes de continuar con sus planes”).

Calificar los sentimientos de los niños de molestia, tristeza y otras emociones



que transmiten angustia. Los niños a menudo aún necesitan la ayuda de los adultos para describir una situación, incluyendo el incidente o acción que indica angustia, y hacer énfasis en el vínculo entre las causas y las consecuencias (por ej. “Tú le dijiste que no podía jugar contigo, y ella está molesta por eso”).

Indicaciones y guía para el comportamiento deseado. Los adultos pueden ayudar a los niños pequeños a aprender respuestas apropiadas sugiriendo acciones específicas y cálidas que puedan ayudar a otro niño en la angustia (por ej. “Ella parece estar tan frustrada que no puede mover su silla de ruedas en todo el vestíbulo debido a las mochilas que hay sobre el piso. ¿Podrías moverlas por ella?”) Los adultos también pueden sugerir acciones específicas, cálidas para ayudar a los niños a participar e incluir a los estudiantes de inglés como segundo idioma en su juego.

Reconocer y expresar el reconocimiento de las respuestas enfáticas de los niños mediante la captación de su atención a formas específicas en que sus acciones ayudaron y proporcionándoles un principio general que ellos puedan recordar en el futuro, situaciones similares (por ej. “Cuando un amigo está triste, dar un abrazo a menudo ayuda”, o “Cuando alguien se lastima, es importante encontrar a un adulto que ayude de inmediato”).

Participar y elaborar guiones sobre juego simbólico de los niños que incluyan temas de rescate y preocupación.



“¡Oh, no! Parece que un buzo está lesionado. ¿Debo llamar al 911? ¿Qué más podemos hacer para ayudar mientras ella espera el bote de rescate?”

Leer y contar historias que incluyan personajes con angustia así como también las respuestas cálidas de otras personas. Mientras se lee *The Runaway Bunny* [El conejo fugitivo], de Margaret Wise Brown, por ejemplo, concentrar la atención de los niños en las muchas formas en que la mamá conejo muestra su preocupación y cuidado por su hijo. Alentar a los niños a informar cómo las personas en sus propias familias muestran su preocupación para con los demás.

Alentar a la empatía y calidez para el mundo natural, incluyendo a las plantas y los animales. Las actividades del programa que incluyen cuidar a las plantas y a los animales y la vida exterior brindan oportunidades para la expresión de la empatía y la calidez.



5.0 Iniciativa en el aprendizaje

Los niños del entorno preescolar son alumnos activos, entusiastas que tienen placer en la habilidad de descubrir nuevas cosas. Tienen confianza en su capacidad de aprender más y adquirir nuevas habilidades.⁴⁰ Los maestros apoyan la iniciativa de aprendizaje de los niños pequeños cuando los invitan a com-

partir sus propias ideas, hacer preguntas o tomar el liderazgo en la investigación de un nuevo descubrimiento y cuando responden positivamente al entusiasmo de los niños. Los maestros también son útiles para alentar a los niños pequeños a persistir en lugar de renunciar cuando se enfrentan a desafíos.^{41, 42}

CASO

El Sr. Manuel observa como Taiga construye una estructura con bloques. Sonríe cuando trata de terminar una pared elaborada. Cuando Taiga se mueve para agregar una pieza a la torre alta, él derriba la base. Él se cae sobre sus rodillas y desploma sus hombros. El Sr. Manuel se mueve más cerca de Taiga y responde con una sonrisa entusiasta. “¡Wow, Taiga! ¡Es una torre grande! (haciendo gestos con sus manos). Cuando ustedes apilaron las piezas de esa forma (señala a la sección rota), ellos parecían un poco temblorosos (mueve su mano, con la palma hacia abajo, de lado a lado). ¿Hay algo más estable que pudieran encontrar para usar esta vez (señala a los bloques más planos)?”

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Los adultos que observan los intereses y necesidades de los niños individualizan su apoyo para crear confianza y alentar a la persistencia. El maestro en este ejemplo se da cuenta de la exploración de un niño y ve una oportunidad de promover la resolución de problemas. Su entusiasmo obvio comunica respeto e interés en la actividad de elección del niño y puede hacer mucho más para alentar a la persistencia. Al incluir los gestos físicos junto con palabras, los adultos dan a los estudiantes de inglés como segunda lengua una comprensión más profunda del idioma cuando los niños participan y observan la interacción del maestro-niño. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

Las siguientes interacciones y estrategias pueden alentar la iniciativa de los niños en el aprendizaje:

Brindar un amplio espacio, usar estantes y mobiliario del tamaño de los niños y adaptar los materiales para hacer que se pueda acceder a todas las

áreas de aprendizaje y actividades. El sentido de eficacia de los niños se mejora cuando ellos pueden sentarse por sí mismos en una silla o sentarse en la mesa en una silla de ruedas, llegar a una batea para lavarse las manos sin ayuda o recoger materiales para el juego. Los niños



pueden participar mejor en actividades de músculos pequeños cuando sus pies pueden llegar al piso o están planos sobre una superficie mientras están sentados. Los arreglos deben hacerse para asegurar el movimiento exitoso de todos los niños y la exploración autónoma del entorno de aprendizaje temprano, en particular, niños con necesidades especiales. Crear amplios caminos y eliminar las obstrucciones de manera que todos los niños tengan acceso a los espacios de juego (por ej. para un niño con movimiento de brazo limitado, los juguetes de interés se pueden colocar en estantes más bajos).

Usar herramientas de adaptación y materiales de juego para ayudar a la exploración autónoma de los niños con necesidades especiales. Incluir actividades táctiles para niños con deficiencias visuales. Modificar las herramientas de clase agregando manijas o sujeciones para niños con deficiencias ortopédicas. “Libros de comunicación” especialmente redactados en los idiomas de los niños en la clase hacen planes posibles para el juego de los niños con trastornos del espectro autista.

Observar a cada niño mientras busca sus propias actividades para determinar el nivel de participación general del niño con las actividades y materiales de la clase; la cantidad de curiosidad y entusiasmo que muestra generalmente un niño; el nivel de autoconfianza del niño en las habilidades; y la cantidad de persistencia que muestra el niño cuando prueba algo diferente.

Modelar la curiosidad y el entusiasmo cuando se aprenden nuevas cosas. Las actitudes son contagiosas y se deberá atraer a los niños para que imiten el espíritu de exploración de un adulto y el placer en la realización de descubrimientos. La modelación de esto es especialmente importante para niños a los que previa-

mente no se les ha dado el mensaje de que la experimentación individual es un medio valioso de aprendizaje.



Alentar a los niños a elegir las actividades basándose en sus propios intereses.

Preguntar periódicamente a los niños sobre sus planes refuerza la idea de que tendrán el poder de tomar sus propias decisiones y podemos ayudarlos a volver a concentrarse en la búsqueda de algo de manera intencional si han perdido el interés en una actividad inicial. Asegurar que los materiales de la clase estén etiquetados de manera atractiva y que los mobiliarios sean del tamaño del niño. De esta manera, los niños pueden hacer elecciones sin requerir la asistencia de un adulto.

Participar en el juego y la exploración con niños en lugar de simplemente supervisar sus actividades. Los adultos que están a la misma altura del niño y que participan con ellos pueden ayudar a brindar lenguaje a los descubrimientos compartidos (por ej. “Los autos parecen estar bajando estas dos rampas a diferentes velocidades. Me pregunto por qué”), preguntarse juntos cómo funcionan las cosas y ampliar sobre las ideas de cada uno. La presencia activa de un maestro modela un espíritu de curiosidad.



Proporcionar mucho tiempo para la exploración, programación del juego y períodos de exploración de por lo menos una hora ininterrumpida por vez. Se alienta la iniciativa de un niño como alumno cuando los maestros proveen suficiente tiempo para experimentación y exploración profunda. Se debe incluir tiempo adicional para el juego abierto durante todo el día, tanto en entornos de aprendizaje interiores como exteriores.

Ayudar a los niños a generar ideas para resolver los problemas con los que se encuentran cuando usan materiales (por ej. equilibrar bloques, vestir muñecas, ajustar los materiales del collage en conjunto). Expresar el entusiasmo por las ideas de los niños y alentarlos a probar soluciones y no decirles que una idea no funcionará.

Modelar la persistencia durante tareas desafiantes como escribir un signo, armar una pista de mármol o colgar pequeñas cuencas. Expresar a los niños que sus intentos sin éxito de hacer algo

no son fracasos, sino simplemente pasos hacia el aprendizaje que funcionará (por ej. “Cuando equilibraste las piezas de esa manera, parecían un poco inestables. ¿Hay algo más estable que puedas usar como base esta vez?”).

Documentar y mostrar el trabajo de los niños. Las imágenes de exploraciones únicas, proyectos originales e historias dictadas publicadas a la altura de los niños influyen positivamente en el sentido de auto de un niño cuando se ve a sí misma y a sus creaciones reflejadas en el entorno. Estas exposiciones también recuerdan a los niños investigaciones previas y los inspiran para tomar parte en nuevas exploraciones.

Volver a evaluar periódicamente el entorno preescolar para asegurar que los materiales y las elecciones de actividad apoyen las capacidades y reflejen los intereses de todos los niños en el grupo. Un marco y un entorno que refleje los intereses emergentes de los niños mantendrán su participación y entusiasmo en aprender.



Juntando todas las partes

Yoon Seo corrió alrededor del área de bloques balanceando un brazo de manera incontrolada hacia arriba y hacia abajo y haciendo sonidos de caídas con su voz. Todos alrededor de él, pequeños grupos de niños jugaban ruidosamente. Su maestra, la Srta. Gloria, observó a Yoon Seo cuidadosamente para ver si su comportamiento disminuiría por su cuenta o aumentaría en intensidad. Cuando estaba claro que Yoon Seo se estaba volviendo más y más agitado en sus entornos, la Srta. Gloria se acercó lentamente y puso una mano suave sobre su espalda. “Yoon Seo, te ves realmente emocionado. Está muy lleno por aquí”. Él continuó moviéndose caprichosamente y no pareció notar el comentario de la Srta. Gloria. “Sé que a veces es difícil jugar en nuestra clase llena. Vayamos a descansar juntos en el área de libros donde podemos mirar libros, y tú puedes abrazarte con tu manta especial”.

La Srta. Gloria y Yoon Seo pasaron varios minutos en el área de libros mirando libros mientras Seo tomó su manta especial hasta sus mejillas. Cuando Yoon Seo pareció estar relajado y concentrado, la Srta. Gloria dijo, “A veces, necesitamos un poco de descanso para sentirnos mejor. Cuando la sala se pone demasiado ruidosa para mí, voy a jugar a la mesa de masa. Parece que jugar con masa y tu manta te ayuda a sentirte mejor”.

Las estrategias descriptas anteriormente fueron planificadas para Yoon Seo, pero técnicas similares pueden ayudar a muchos niños en preescolar. En esta situación, la Srta. Gloria reconoció que

Yoon Seo está demasiado estimulado por su entorno y trabaja para ayudarlo a prestar atención a sus pistas y preferencias personales. Su estilo de interacción es cálido y reconfortante y ayuda a mantener un sentido positivo del auto para Yoon Seo. Ella también le hace saber lo que parece que lo ayuda a él a “sentirse mejor” como punto de referencia para la próxima vez que comience a sentirse demasiado estimulado.

Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas pueden ser sugeridas por maestros, publicadas en boletines de clase o mencionadas en las conversaciones de padre-maestro, como formas en que las familias pueden mejorar la comprensión social y emocional de sus hijos y las habilidades de autorregulación en el hogar.

- ✓ Compartir historias con sus hijos sobre cómo eran de bebés y charlar juntos sobre las formas en que han cambiado y crecido.
- ✓ Responder a las observaciones de los niños sobre las características de otras personas compartiendo ideas sobre las muchas formas en que las personas pueden ser iguales y diferentes.
- ✓ En circunstancias que evocan la frustración o tristeza (por ej. derramar algo en la cocina accidentalmente, extrañar a un miembro de la familia ausente), modela las estrategias de afrontamiento constructivo de los niños. Hacer saber a los niños que las cosas frustrantes y tristes suceden a todos en ocasiones, permite a los miembros de la familia compartir ideas sobre cómo manejar los sentimientos fuertes.



✓ Mientras se comparte un libro de cuentos con los niños, preguntarse juntos cómo los personajes de la historia podría estar sintiéndose y por qué. Ésta es una de las formas en que las familias pueden ayudar a los niños a identificar las emociones y aprender palabras que los describan (por ej. *excitado, sorprendido* y *frustrado*).

✓ Pensar en el rango de actividades en que participan sus hijos la mayoría de los días y ayudarlos a equilibrar la actividad vigorosa con los momentos de calma y concentración.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué aspectos de su programa es más probable que presente desafíos de autorregulación para los niños? ¿Qué podría modificar para ayudar a los niños con estos desafíos?
2. ¿Qué elementos del entorno físico de su programa han cambiado o podría cambiar para ayudar a los niños a regular su propio comportamiento de manera más exitosa?
3. ¿Cómo comunica información sobre el comportamiento de las familias de los niños de maneras que ayuden a todos ustedes a trabajar juntos para apoyar la autorregulación de los niños?



Interacción social

El aprendizaje en grupo siempre implica interacción social. La facilidad y habilidad de los niños de interactuar con adultos y en pares (en una clase preescolar o programa familiar de cuidado) y la competencia con la que asumen sus roles y responsabilidades como miembros del grupo influye considerablemente en cómo aprenden. El desarrollo de estas habilidades en los años del entorno preescolar es una base para la capacidad de los niños de tener habilidades sociales y ser miembros de la clase competentes.^{43, 44} Para algunos niños, desafortunadamente, las dificultades en la interacción social, debido a que son tímidos e inhibidos, son agresivos o perturbadoras, luchan por ser cooperativos o tienen características físicas o de comportamiento que a menudo resultan en que se los excluya, pueden significar obstáculos para beneficiarse de las interacciones sociales con adultos y en pares. Para ellos y para todos los niños, la atención a las habilidades de interacción social puede ser un aporte considerable al aprendizaje de los niños de preescolar en las clases de infancia temprana.

Por lo tanto, un marco diseñado con dedicación que apoya el desarrollo socio-emocional entrega considerable atención a las formas directas e indirectas en que las experiencias de clase de los niños forman el crecimiento de las habilidades de interacción social de los niños. En esta sección, se tratan estrategias específicas que apoyan el desarrollo en cada una de las siguientes subáreas:

- 1.0 Interacciones con adultos conocidos
- 2.0 Interacciones entre sus iguales
- 3.0 Participación en grupo
- 4.0 Cooperación y responsabilidad





1.0 Interacciones con adultos conocidos

Los niños del entorno preescolar disfrutan interactuar con adultos que conocen sus sentimientos y que están volviendo más habilidosos en compartir sus pensamientos o sentimientos y toman la iniciativa de la interacción social.^{45, 46} Los adultos contribuyen a estas habilidades cuando responden de manera positiva y

entusiasta a las iniciativas, modelan la comunicación respetuosa y las habilidades de interacción social de los niños, capacitan a los niños en sus interacciones con otros adultos, y alientan a los niños a compartir de manera confiable sus ideas y experiencias con adultos.

CASO

Ju-Hye pinta sus palmas y dedos con un arco iris de colores. Con concentración, lentamente aprieta su palma sobre un papel donde ya ha pintado un "tallo". Levanta su mano rápidamente. Ju-Hye sonríe ampliamente y luego recoge su papel para mostrarle a la Srta. Betty, que está jugando en el piso con dos bebés. La Srta. Betty mira hacia arriba y responde con una sonrisa: "Terminaste tu flor. Trabajaste mucho para mezclar colores y hacer el color verde que querías para tu tallo".

Abigail se movió hacia el arenero elevado en su silla de ruedas. Usando su mano izquierda para estabilizar su mano derecha, llenó tazas con arena mojada y cuidadosamente las vertió. Cuando el maestro se acercó, Abigail dijo, "Mira mis magdalenas". La maestra respondió, "Vi cuánto has trabajado para armar esas magdalenas. Se ven deliciosas".

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Los niños quieren compartir su trabajo con adultos que sean importantes para ellos. En esta situación, el encargado combina la expresión positiva para transmitir excitación compartida sobre la actividad completa. Ella provee opinión descriptiva adicional como una afirmación del trabajo importante del niño.

Las siguientes interacciones y estrategias del maestro pueden apoyar la participación de los niños en interacciones cómodas y positivas con adultos familiares:

Conocer a cada niño mediante la observación de los intereses, personalidad, características y estilo de interacción preferido del niño. Interactuar amablemente con los miembros de la familia del niño en los momentos de arribo y partida. Combinar los enfoques de interacción a las pistas sociales del niño (por ej. ansiedad

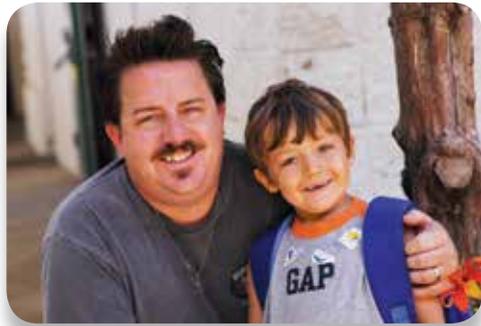
por participar, ir más despacio para calentarse). Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que aprenden inglés, consulte el Capítulo 5.

Estar a la altura del niño lo más que se pueda sentándose en una silla baja o en el piso cerca de dónde está participando en una actividad. Esto envía el mensaje de que el maestro está interesado en lo que el niño está haciendo y está disponible para participar o ayudar. Esto también es importante hacerlo cuando esté en el



exterior. Encontrar lugares cómodos para posarse mientras interactúa con los niños en el exterior puede mejorar las interacciones sociales de los niños con los adultos.

Iniciar conversaciones con niños sobre sus actividades y experiencias en el hogar y en la clase. Responder con interés o información a los comentarios y preguntas de los niños. Tomar oportunidades para participar en la conversación sobre lo que están pensando, planificando y haciendo los niños crea su confianza para iniciar conversaciones similares en el futuro.



Comunicar observaciones, en forma oral o a través de otros medios, y ofrece comentarios o preguntas sobre las exploraciones de los niños. Proporcionar palabras para aclarar, elaborar o explicar el comportamiento de un niño y permitir que el niño responda con afirmación, corrección o aclaración.

Brindar una opinión específica a los niños sobre sus esfuerzos en lugar de palabras de felicitación en general (por ej. “Buen trabajo”). Las reacciones de los adultos son afirmaciones importantes de apoyo para el arduo trabajo, cooperación y resolución de problemas de los niños.

Reconocer un esfuerzo específico permite a un maestro evitar hacer declaraciones amplias que impliquen la opinión del valor del niño basándose en un producto o comportamiento (Por ej. Probar “Trabajaste mucho para mezclar los colores para hacer exactamente la sombra de verde que querías para tu pintura”, y no “Pintaste una imagen muy bonita”).

Mostrar respeto por las diferencias culturales en sus expectativas de comunicación de adulto-niño. Los maestros y encargados deben tener conocimiento de las familias en su programa y averiguar sus expectativas y objetivos. Si la cultura de un niño pone énfasis en mantener una distancia respetuosa entre los maestros y los niños, los maestros pueden modificar su comportamiento para seguir siendo accesibles y amigables pero no inapropiadamente casuales o familiares. De manera alternativa, si la familia del niño es excepcionalmente cariñosa y física entre sí, el maestro puede ser cariñoso y aún así mantener un límite cómodo con el niño mientras se reconoce la diferencia (por ej. “Sé que a ti y a tu abuela Uma les gusta darse muchos besos. A mí me gustaría tener solamente uno tuyo”).

Alentar a los niños a ver a los adultos familiares como recursos y volverse cómodos en la búsqueda de voluntarios y asistentes regulares para ayudar y apoyar cuando sea necesario. Los maestros pueden capacitar y acompañar a los niños más indecisos cuando practican el enfoque en otros asistentes y visitas de adultos (por ej. “Parece que tienes una pregunta para nuestro lector invitado. ¿Te gustaría que vaya contigo para preguntarle?”)



2.0 Interacciones entre sus iguales

Los niños en el entorno preescolar disfrutan de interactuar con otros niños y están desarrollando rápidamente las habilidades para socializar de manera cooperativa, negociar conflictos y respetar los sentimientos de otro niño. Sus interacciones se vuelven más y más complejas, con una participación y comunicación mutua mayor.^{47, 48} Este desarrollo se puede observar especialmente en el juego simbólico. Sin embargo, estas habilidades son limitadas, especialmente cuando los niños están en conflicto; de esta manera es

necesaria la guía del adulto para apoyar las interacciones sociales constructivas y ayudar a los niños a encontrar formas de manejar los desacuerdos. Los adultos, además alientan el desarrollo de las habilidades de interacción en pares ayudando a los niños a comprender los sentimientos de otros niños, sugiriendo y modelando las habilidades de interacción, como tomar turnos, alentar al uso de palabras cuando surgen desacuerdos y reforzar los esfuerzos de cooperación.

CASO

Myrna y Emma revisaron vestidos en un camión en el área de juego dramática. Escarbaron dentro de la pila, dejando de lado los trajes no deseados. Luego, abrieron bien sus ojos cuando ambas llegaron al vestido de “princesa” azul claro.

“Quiero usarlo. Soy la princesa,” grita Myrna con los ceños fruncidos.

Emma tironea hacia atrás y dice, “¡No! Lo quiero. ¡Es mío!” El tironeo y griterío continúa aumentando en intensidad cuando el Sr. Charlie se da cuenta de la lucha y se acerca para mediar. El Sr. Charlie se arrodilla entre las dos niñas.

“Myrna, te ves molesta. Y Emma, ¡tú también te ves enojada! ¿Qué está sucediendo?”

“Quiero usar el vestido de princesa. Soy la prin—” exclama Myrna.

“¡Yo soy la princesa!” interrumpe Emma.

“Parece que ambas quieren usar ese vestido. Ambas quieren ser la princesa. Tenemos un problema. Yo puedo sostener el vestido mientras pensamos qué hacer”. Las dos niñas lentamente dejan el vestido y bajan sus cabezas.

“Ya sé. Puedo tener un turno y luego Myrna puede tenerlo,” dice Emma, subiendo su cabeza con ojos brillantes.

“Yo quiero ser la primera,” responde Myrna frunciendo un poco el ceño.

“Ambas quieren ser las primeras. Hmm... Veamos si podemos pensar en otra idea”, se pregunta el Sr. Charlie.

“Ella puede usar este,” dice Myrna, sosteniendo un vestido color púrpura.

Emma mira el vestido y mueve su cabeza. “Yo usaré el vestido azul, y



MOMENTO DE ENSEÑANZA

tú puedes tenerlo en cinco minutos”, ofrece Emma, manteniendo cinco dedos levantados.

“¿Qué piensas, Myrna? Emma dice que le gustaría usar el vestido durante cinco minutos, y luego tú puedes tener un turno”.

Myrna cruza sus brazos enfrente de su pecho, suspira y luego asiente con su cabeza lentamente. “Cinco minutos”, dice ella firmemente.

Los niños con experiencias positivas en la resolución de conflictos enfocan dichas situaciones con atención y persistencia. Con práctica son bastante capaces de ofrecer y llegar a un acuerdo para las soluciones. En esta situación, el Sr. Charlie ve una oportunidad de guiar a los niños a través de las técnicas de resolución de problemas efectivas. Brinda un apoyo calmo y paciente tanto para que los niños afirmen sus ideas como para una solución razonable. El ejemplo antes mencionado describe a los niños que verbalizan de inmediato sus emociones. Algunos niños comunicarán sus reacciones emocionales sólidas en otras formas. Los maestros deben estar alerta sobre diferentes pistas expresadas por diferentes niños a fin de apoyar el desarrollo de habilidades en esta área.

Las siguientes interacciones y estrategias del maestro pueden apoyar a los niños cuando aprenden y refinan sus habilidades de interacción en pares:

Observar el nivel de habilidades de interacción social que cada niño trae al grupo. Las habilidades sociales variarán en todo el rango de edad preescolar, dependiendo parcialmente de la cantidad y tipo de experiencia con pares que los niños se han encontrado antes del prees-



colar. Tener en cuenta especialmente si un niño puede iniciar un juego o ingresar a un juego con otro niño; trabajar con otros para lograr un objetivo simple y compartido (por ej. armar un rompecabezas juntos, dividir el juego de masa de manera que cada persona tenga una); comunicarse con otros para actuar un guión complejo en el juego simbólico (por ej. ir a un viaje con una familia, incluir la asignación de los roles y jugar con juegos de familia); negociar con otro niño para resolver un conflicto sobre cualquier material de juego o comportamiento; y pedir y responder al asesoramiento de un adulto para resolver las controversias de pares y practicar nuevas habilidades sociales con pares. Los niños pequeños con diferencias en el desarrollo o niños pequeños en un entorno de edades mezcladas quizás necesiten apoyo y enseñanza adicional para desarrollar estas habilidades iniciales con otros niños.



Modelar la interacción efectiva y respetuosa uniendo en pares o grupos de niños cuando juegan y trabajan juntos. Seguir las pistas de los niños sobre su participación. Los maestros pueden asociarse con los estudiantes que aprenden inglés que sean en pares para ayudar a apoyar en las interacciones sociales y en el desarrollo del idioma inglés. Ser un observador interesante o tener funciones de apoyo en las secuencias del juego simbólico o en los proyectos de juego constructivo (por ej. “Están debatiendo sobre los animales que vivirán en el zoológico que están construyendo. ¿Cómo están decidiendo cuáles elegir?” o “Sí, yo podría ser su nuevo vecino de la puerta de al lado. ¿Podré preguntar si su familia necesita alguna ayuda para mudarse?”). Para un niño que aún está aprendiendo esta habilidad, el maestro puede proporcionar pistas más explícitas e interacciones guiadas (por ej. “Tú estás mirando al camión que está sosteniendo Pedro y tratando de alcanzarlo. ¿Por qué no le preguntas a Pedro? ¿Puedo jugar con ese camión?”). Colby alcanza al camión diciendo “¿Yo jugar con el camión?” Pedro alcanza el camión a Colby y toma un camión diferente del estante para él. “Pedro, Colby está realmente muy feliz de que le hayas dado el camión. Eso significa una gran acción de repartir”). Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

Verbalizar las observaciones. Proporcionar lenguaje para describir las acciones, sentimientos y respuestas de los niños que se observaron durante el juego. Ser especialmente sensibles cuando se hace esto para los niños que pudieran encontrar una dificultad para hablar a sí mismos en una situación de grupo (por ej. “Parece que están todos arrastrándose como cocodrilos. Me di cuenta que Marcos

está parado aquí mirándote. Marcos, ¿quisieras ser un cocodrilo, también?”).

Incorporar materiales de juego que promuevan y alienten el juego en pares.

Es una buena idea incluir los materiales de interior y exterior, como bloques de madera grandes o partes sueltas pesadas (por ej. almohadillas para árboles, troncos pequeños) que requieren el esfuerzo y cooperación de un par de niños. Planificar a propósito una “fiesta de cumpleaños” en el área de juego dramática trae aparejado un debate de amistad e inclusión. Pen-



sar en alentar el juego de pares mientras también se está afuera. Un niño que tiene menos probabilidades de moverse rápidamente o subirse a los juguetes con ruedas puede ser la persona que tome el pago del peaje en el puente o cargue gas en las paradas.

Sugerir extensiones para que el juego cooperativo de los niños y así agregar complejidad a sus interacciones y negociaciones. Los maestros pueden quedarse cerca para apoyarlos cuando practican una resolución de problemas más compleja todos juntos.

Capacitar a los niños pequeños, paso a paso, cuando aprenden las habilidades de resolución de conflictos. Modelar una secuencia de pasos predecible y efectiva que puedan usar finalmente los niños por



su cuenta: Reconocer los sentimientos, reunir información sobre el conflicto, restablecer el problema, pedir a los niños que sugieran soluciones posibles, ayudarlos a elegir uno para probar y luego, volver a controlar con ellos lo antes posible después de que se implemente su solución. Cuando maduren y practiquen, alejarse gradualmente y tomar un rol menos central en la resolución de problemas, indicando a los niños si “quedaron atrapados” en el camino hacia la resolución. Después de resolver un conflicto, resumir brevemente las formas en que los niños resolvieron el problema de manera exitosa. Esto refuerza las habilidades de los niños la próxima vez que surge un problema. Consulte Secuencia de desarrollo de muestra: Negociación del conflicto, a la derecha.

Generalizar desde las acciones hasta los principios para aumentar la comprensión de los niños sobre las cosas que ayudaron a que sus interacciones entre sí sean exitosas. “Ambos querían el triciclo azul grande, por eso, se dijeron eso y armaron un plan para tomar turnos durante tres minutos cada uno. Compartir ideas entre sí sobre los problemas nos ayuda a resolver estos problemas”.

Usar libros, historias de mascotas y debates de grupo para reforzar las habilidades de interacción social de los niños. Seleccionar los materiales y temas que se relacionan con lo que los niños del grupo se encuentran con frecuencia en su obra interactiva o habilidades que están luchando para dominar.

Planificar un trabajo de proyecto,

basándose en los intereses emergentes de los niños, en pares y grupos pequeños. Durante los proyectos, los niños pueden explorar los materiales en conjunto, colaborar para resolver los problemas con los que se encuentren y comunicarse entre sí cuando trabajan. Los adultos pueden facilitar las interacciones, usando lenguaje y técnicas que combinen las necesidades y habilidades de los niños.

Secuencia de una muestra de desarrollo

Negociación del conflicto

Cuando maduran los niños, pueden comprender mejor las perspectivas de las demás personas y pueden negociar de manera más constructiva en pares para resolver los conflictos.

Nivel inicial: Los niños pueden expresar sus propios deseos entre sí (usando palabras, acciones, o expresiones faciales), pero los adultos necesitan proporcionar ideas para resolver controversias.

Siguiente nivel: Los niños comienzan a usar palabras y acciones apropiadas para expresar sus perspectivas y deseos entre sí y buscar a los adultos para que los ayuden durante las controversias.

Siguiente nivel: Los niños no sólo expresan sus propias ideas y deseos entre sí durante un conflicto sino que también pueden sugerir soluciones simples basándose en sus propias perspectivas.

Nivel de maduración o habilidad: Los niños pueden considerar las perspectivas entre sí cuando existe un desacuerdo y puede sugerir y acordar algunas soluciones aceptables mutuamente.



3.0 Participación en grupo

Los niños del entorno preescolar disfrutan de ser parte de la clase y están aprendiendo las funciones y responsabilidades de la participación en grupo. Éstas incluyen tomar turnos, compartir, participar en actividades de grupo, tener en cuenta los intereses de otros niños, saber qué hacer durante las rutinas de grupo (por ej. Tiempo de actividades en círculo) o juegos (como “Follow the Leader”), ayudando a preparar las actividades y limpiar después de ellas, y comprender y aplicar

reglas para el comportamiento en clase.⁴⁹ Estas habilidades requieren autorregulación considerable, que es la razón por la cual los niños de preescolar se benefician cuando los adultos proveen guía y asesoramiento, ofrecen recordatorios sobre el comportamiento esperado, explican por qué las cosas se hacen en la forma en que se hace, refuerzan la conducta constructiva, y usan indicaciones, como canciones o juegos, para apoyar la participación de grupo efectiva.

CASO

La Sra. Luisa reúne a un grupo pequeño de niños afuera para una actividad. “Muy bien, todos. Para hacer una burbuja realmente grande que cubra a Claire, todos tenemos que trabajar juntos para elevar el aro alrededor de ella. ¿Creen que podemos hacerlo?” Los niños responden con excitación, “¡Sí!” La Sra. Luisa sonríe y continúa, “Bien, ¿cómo sabremos cuándo levantar? ¿Alguien tiene idea? Es realmente importante que todos comencemos al mismo tiempo”.

Noah afirma, “Yo sé. Podemos contar como en un cohete espacial”.

“¿Quieres decir una cuenta regresiva? ¿Podríamos decir, “diez, nueve, ocho, siete, seis, cinco, cuatro, tres, dos, uno y luego, elevar?” aclara la Srta. Luisa.

“¡Sí! ¡Cómo un cohete espacial!” , acuerda Erika.

“¿Todos quieren probar la idea de Noah?” pregunta la Srta. Luisa. Los niños están de acuerdo con énfasis y la Srta. Luisa los guía en una cuenta regresiva. En el momento justo, todos levantan juntos para rodear a Claire en una gran burbuja. Claire sonríe de manera excitante.

Shayna exclama, “¡Está funcionando!”

Meera agrega, “¡Lo hicimos!”

La Srta. Luisa aplaude al grupo. “Funcionó. Noah, tu idea ayudó a que todos hagan una burbuja gigante alrededor de Claire. ¡Todos formamos realmente un gran equipo!”.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

En esta situación el adulto planea una experiencia de aprendizaje en grupo que tiene la intención de crear cooperación y practicar la resolución de problemas de grupo. A través de esta actividad juguetona, el maestro resalta intencionalmente las fortalezas individuales y de grupo.



Las siguientes interacciones y estrategias del maestro pueden apoyar a los niños cuando aprenden las habilidades desafiantes necesarias para que ellos participen en los grupos de preescolar:

Modelar el comportamiento cooperativo y las actitudes. Participar en conversación auténtica con un grupo pequeño de niños. Usar contacto visual apropiado y tocar a cada niño. Reconocer a un niño que quiere responder a un libro o canción. Escuchar y responder activamente a la idea de un niño. Participar en la interacción de grupo con entusiasmo, animación y atención total.



Planificar reuniones de grupos grandes con flexibilidad. Llegar a conocer a cada grupo de niños lo suficiente como para saber que ellos pueden participar exitosamente. Planificar un diálogo de grupo y no un monólogo del maestro mientras se lee una historia, se canta una canción o se introduce un concepto. Permitir la participación activa de los niños y ser flexible en el cambio del plan de lecciones para seguir con el interés de grupo o nivel de actividad (por ej. cuando cuentan juntos las vaquitas de San Antonio en la página de un libro, tratar de responder, y posiblemente extender el comentario de un niño sobre las vaquitas de San Antonio que la clase encontró en el área de juegos ayer. Si los niños son inquietos, volar por poco

tiempo alrededor del círculo como vaquitas de San Antonio también puede ser una extensión útil de la actividad). Brindar una alternativa a la participación de grupo (por ej. “área de relajación”) donde un niño puede autorregularse del grupo. Si las experiencias de grupo son significativas y reflejan los intereses de los niños, los niños regresarán a la actividad de grupo cuando sus cuerpos y mentes estén listos para participar de manera efectiva.

Guiar y capacitar el comportamiento de los niños. Usar expresiones y tonos positivos y respetuosos para dar instrucciones breves y recordatorios (por ej. “Jonah, es más fácil para todos nuestros amigos ver el libro cuando tú te sientas”, o “Recuerden, si tienen una idea para compartir durante el tiempo de actividades en círculo, por favor, levanten su mano primero para hacernos saber que quieren un turno para compartir su idea”). Sugerir tranquilamente una actividad alternativa para un niño que no pueda permanecer con el grupo de manera exitosa.

Comentar sobre las acciones de los niños: “¡Están saltando como sapos!” o “Veo que Maddie está tratando de encontrar un lugar en la alfombra donde pueda saltar sin ser empujada. Jorge, gracias por hacer espacio para ella.” Ser especialmente sensibles en hacer esto para niños que puedan tener menos tendencia a hablar fuerte para sí mismos en un entorno de grupo, incluyendo niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua y niños con discapacidades físicas.

Ensayar e indicar respuestas deseadas. Moverse a una nueva actividad recordando al grupo sobre cómo realizar la transición hacia esto de manera exitosa (por ej. “Aún tenemos tiempo de cantar, ‘Todos hagamos esto’. Quedémonos en los cuadrados de la alfombra para que cada uno tenga espacio suficiente para



moverse”). Cantar canciones de cantar y responder, como las colecciones de Ella Jenkins de canciones afroamericanas y caribeñas tradicionales, practicar escuchar y responder al unísono a un líder.

Reconocer opciones positivas. Cuando los niños participan en formas positivas durante una actividad de grupo pequeño o grande, comentar sobre lo que hicieron que hizo que la actividad fuera exitosa y enfocaron su atención en cómo ayudaron (por ej. “Cuando estuvimos explorando la cuba de arena en el tiempo de grupo pequeño hoy, ustedes decidieron tomar turnos para usar la pala grande. De esa forma, todos tuvieron la posibilidad de sentir cuán pesada sería una pala grande de arena”).



Generalizar desde la acción hasta el principio. Después de comentar sobre las acciones útiles de los niños, establecer el objetivo general del grupo que sus acciones ayudan a lograr. Los niños pueden comprender que hacen contribuciones positivas a la creación de una comunidad de clase (por ej. “Durante el tiempo de actividades en círculo, se hacen a un lado para que los niños de atrás puedan ver las imágenes. En nuestra clase, nos cuidamos unos a otros”).

Crear un sentido de comunidad a través de las experiencias de grupo planificadas.

Las experiencias de grupo grandes que son apropiadas a la edad y al desarrollo forman un entorno ideal en el cual establecer el conocimiento de la comunidad y crear el conocimiento compartido. Los niños aprenden las habilidades de tomar turnos y las técnicas de audición activas cuando participan en la conversación cooperativa. Crear un repertorio de canciones y juegos, algunos de los cuales incorporan los nombres de los niños. Elementos de actividades (por ej. Paracaídas, pelota grande) que requieran trabajo de equipo son útiles. Dramatizar historias familiares (por ej. *Caps for Sale* [Sombreros para la venta], *Ten in a Bed* [Diez en una cama]) que tengan roles para todos y que no requieran habilidades de idioma de inglés avanzadas o movimientos físicos específicos. Los maestros pueden ayudar a los niños a guiar las investigaciones de los niños basándose en sus experiencias e ideas (por ej. “Cuando Luis y Kim estaban sacando los yuyos de nuestro jardín, notaron unos grandes agujeros en algunas de las hojas de lechuga. Aquí hay uno que nos trajeron para mostrarnos. ¿Qué creen que podría haber hecho estos agujeros?”).

Acomodar espacios de reunión de grupos grandes para mejorar las actividades planificadas.

Elegir un espacio de reunión grande, de área abierta lejos de los materiales de juego atractivos. Sentarse en un círculo de manera que cada uno tenga una vista clara de los maestros y pares, permitiendo a los miembros prestar atención y responder a la comunicación verbal y no verbal así como también a las indicaciones visuales. Los cuadrados de la alfombra ayudan a los niños pequeños a mantener espacio personal amplio



y alentar al auto y al control de atención. Los niños con discapacidades físicas o que usan un equipo especial para moverse pueden mantener los mismos parámetros de espacio (o similares).^a

Estructurar las áreas de actividad de grupos pequeños para maximizar el enfoque. Elegir un espacio que sea cómodo para el trabajo, como mesas o espacios cerrados con alfombras. Para los niños de preescolar más pequeños, un espacio de reunión coherente crea su conocimiento de rutinas, permitiéndoles recordar y aplicar las reglas de grupo y expectativas. Los niños de preescolar más grandes demuestran la familiaridad y flexibilidad con las rutinas. Después de reunirse en su espacio designado, los niños de preescolar pueden participar en cualquier lugar donde se ubiquen los materiales seleccionados.

Reflexionar sobre el tamaño y composición de grupo. Elegir planificar actividades de grupo grande (por ej. juegos musicales) como grupos más pequeños de niños. Las actividades de grupos grandes más pequeñas se pueden manejar mejor para niños en preescolar más pequeños

^aCuando el grupo incluye a un niño que usa una silla de ruedas, se deberá prestar atención para encontrar una forma en que los niños estén en el mismo nivel, quizás, a través de sillas pequeñas o bancos para todos los niños. A veces, los asientos asignados pueden ayudar a los niños a estar en los espacios que promoverán su mayor participación. Por ejemplo, un niño que necesita tacto físico suave de un adulto para permanecer concentrado puede ser colocado al lado de la maestra. Un niño que tiene dificultad para oír y necesita ver la cara de la maestra se puede sentar confiablemente en dirección directa a ella. Además, deberá prestarse atención a la forma de sentarse de los niños que tienen dificultades visuales o son ciegos de manera que puedan participar en actividades de grupo grande (por ej. Claire es muy sensible al brillo debido al albinismo, por eso, debe sentarse teniendo la ventana detrás de ella. Tomas es ciego y se sienta junto a la maestra durante el momento del juego en círculo para poder tocar las cosas que ella usa durante la actividad).

que son nuevos en las experiencias iniciadas por el maestro que requieren el conocimiento de los niños sobre las rutinas y los niveles más altos de autocontrol. Para formar grupos bien equilibrados, usar su conocimiento sobre los intereses individuales, energía, edad del desarrollo y amistades emergentes. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

Preparar materiales con anticipación. Preparar materiales antes de las actividades es esencial para crear experiencias de aprendizaje de alta calidad. Se deben elegir los libros, canciones y materiales del plan de estudios basándose en las observaciones de las exploraciones continuas de los niños en la clase. El plan de estudios de alta calidad refleja la conciencia de la cultura nativa y comunidad del niño. Tener amplias cantidades de materiales elimina la espera y asegura la participación activa de todos los niños.

Incorporar indicaciones no verbales. Las indicaciones no verbales, como apuntes e imágenes o claves de símbolos, recuerdan a los niños las rutinas y expectativas y pueden facilitar la comunicación, participación en grupo y responsabilidades, y el conocimiento de eventos. Mostrar una imagen de notas musicales en el tiempo de grupos grande puede indicar que es momento de cantar. Una imagen de una oreja puede ilustrar que es momento de escuchar una historia. Las indicaciones visuales son específicamente efectivas para hacer participar a los niños que están desarrollando las habilidades de idioma inglés y a niños con retrasos en el idioma o cognición. Las pautas publicadas para la participación en grupo (incluyendo imágenes y símbolos) aumentan la comprensión compartida. Los gestos pueden ser aprendidos y usados por niños



para expresar sus ideas o elecciones (por ej. un niño puede hacer un gesto de “más” después de oír una canción favorita). Los maestros también pueden usar gestos para comunicar las expectativas para el comportamiento (por ej. una maestra hace un gesto de “sentarse” cuando dice “Nos sentamos en el tiempo de actividades en círculo”).

Tratar las necesidades individuales a través del uso de estrategias y herramientas. Algunos niños pueden necesitar asistencia individual extra para participar exitosamente en las experiencias de grupo. Muchas estrategias se mencionaron anteriormente. Además, brindar algo tangible para que el niño sostenga (por ej. un juguete para apretar pequeño como una pelota para el estrés o una pelota blanda) ayuda a los niños que necesitan algo para manipular con sus manos para autorregular y mantener el autocontrol. Objetos reales que representan elementos en un libro o una canción ayudarán



al niño con deficiencia visual a participar exitosamente en experiencias de grupo. Para los niños que expresan ideas regularmente, los maestros pueden tener un tablero de mensajes listo para documentar las ideas del niño para una canción que cantar o un libro que leer en otro momento. Esto puede ayudar a que el grupo permanezca concentrado y volver a hacer participar a un niño con comportamiento desatento y control de atención.



4.0 Cooperación y responsabilidad

Los niños del entorno preescolar buscar cooperar con las indicaciones de los adultos a fin de obtener la aprobación de los adultos y ser vistos como contribuyente de clase constructiva.^{50, 51, 52} Sin embargo, cuando el autocontrol se está desarrollando lentamente, los niños pequeños a menudo necesitan el apoyo de los adultos, en especial cuando están dis-

traídos o frustrados. Los adultos proveen este apoyo cuando están seguros de que las expectativas de clase son apropiadas a nivel de desarrollo, cultural y lingüístico. A los niños se les recuerda la conducta esperada y las formas en que pueden contribuir a un entorno de clase donde los niños disfruten de cooperar entre sí.

CASO

El Sr. Ravi y su grupo de niños en preescolar ingresaron al jardín de juegos el lunes por la mañana. Cuando varios niños corren al arenero, Vicente grita con desaliento, “¡Oh, mira! ¡Alguien arruinó nuestro fuerte y echó a perder todos los lugares de escondite que cavamos para nuestros alimentos! ¡Eso fue malo!” El Sr. Ravi se acercó para unirse rápidamente a ellos. Midió los troncos y roca esparcidos alrededor de la arena y anotó la angustia y sentido de furia de los niños.

El Sr. Ravi responde con lástima, “Ustedes pasaron mucho tiempo trabajando juntos para construir esto el viernes pasado. Me parece injusto que se haya destruido. ¿Tienen ideas de qué hacer?”

Vicente sugiere, “¡Yo sé! Podemos armarlo nuevamente y luego escribir un cartel que diga, ‘Prohibida la entrada. Éste es NUESTRO fuerte’”. Los otros niños estuvieron de acuerdo.

El Sr. Ravi dice, “Suena como si tuvieran un plan para volver a construir y proteger su proyecto. Sé que Marcos puede escribir palabras y le gusta armar carteles. ¿Por qué no le piden a él si puede hacer el cartel que ustedes necesitan?” Los niños estuvieron de acuerdo con esta idea y el Sr. Ravi los acompañó para hablar con Marcos, que se sienta solo en las escaleras. “Esto va a llevar mucho trabajo en grupo”, comenta el Sr. Ravi. “Sí, pero nos va muy bien en el trabajo en grupo”, responde Vicente con confianza.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

En esta situación, el maestro afirma el sentido de furia del grupo y permanece involucrado para guiarlos a una solución positiva mientras les permite tener la responsabilidad de tomar buenas decisiones. Él los deriva a otro, el niño más aislado socialmente que tiene las habilidades de escritura que requiere su proyecto. El maestro sigue hasta el final para facilitar su inclusión. Afirma la importancia del trabajo en grupo y transmite su confianza de que son capaces de reparar el año juntos. Un adulto intencional enfoca la atención en las instancias de cooperación y en el resultado positivo del trabajo compartido.



Las siguientes interacciones y estrategias del maestro pueden reforzar la capacidad de los niños de demostrar la cooperación y responsabilidad en el entorno de preescolar:

Desarrollar una relación cálida y segura con cada niño. La calidad de las relaciones de adulto–niño motiva a los niños hacia la cooperación y responsabilidad. A los niños se los motiva para cooperar con las solicitudes y estándares de los adultos en parte debido a sus apegos emocionales con aquellos adultos y su deseo de mantener relaciones positivas con ellos. Los niños en el entorno preescolar necesitan un sentido sólido de conexión y apego con los maestros y el personal. Tratar de pasar por lo menos un momento breve, especial, con cada niño regularmente para mantener un vínculo cercano.

Asegurar las expectativas de los adultos para el comportamiento de los niños que sea apropiado al desarrollo. Los niños del entorno preescolar son activos y generalmente tendrán más éxito cuando participan en actividades de aprendizaje autoiniciadas que comparten su interés. Actividades de grupo grande que requieren períodos largos de atención tranquila a menudo no combinan sus capacidades. Los objetivos de aprendizaje apropiados se pueden lograr a través de un programa de actividades bien planificado personalizado para niveles de madurez de los niños.

Moverse más allá de las reglas a las expectativas de hacer énfasis en los principios rectores o valores. Establecer una razón junto con una solicitud. Comunicación como, “Retrocedamos un poco para hacer lugar en el círculo para todos”, informa a los niños sobre el objetivo inmediato de la solicitud. Agregar, “En nuestra clase estamos seguros de que todos están incluidos porque somos amigables y amables”, amplía ese objetivo y establece el

principio/expectativa general detrás de esto: La de incluirse o cuidarse entre sí.

Emplear la participación de los niños para crear ejemplos de expectativas de escuela o clase. Las expectativas del comportamiento en clase, como “Estamos seguros, somos respetuosos, somos amigables y amables”, se pueden usar en todos los entornos dentro de una escuela. Los niños pueden ayudar a inventar ejemplos de cómo muestran la seguridad, respeto y trabajo en equipo. Por ejemplo, se pueden publicar fotografías de niños que participan en el trabajo en equipo como recordatorio. Las expectativas se pueden revisar regularmente, así como también se pueden reconocer cuando son observadas por los adultos, a fin de apoyar el aprendizaje de las pautas sociales.⁵³

Concentrarse en crear un sentido de comunidad en clase entre los niños y adultos. Los maestros pueden modelar y facilitar el comportamiento amigable, responsable que muestra respeto para las personas y para los materiales del programa. Enfocar la atención de manera entusiasta en las instancias de coopera-





ción y trabajo en equipo entre los niños que lograron el objetivo, juntos. Las reuniones de grupo se celebraron para tomar decisiones (por ej. “¿Cómo llamaremos a nuestro nuevo cobayo?”) O para compartir ideas para las soluciones de los problemas que puedan surgir. Alentar a la lluvia de ideas y a la resolución de problemas en clase o en grupos pequeños para crear la confianza de los niños en su propia competencia social y buen sentido.

Remitir a los niños entre sí, en lugar de a un adulto, para pedir ayuda para facilitar las conexiones. Esta práctica también puede servir para incluir o hacer énfasis en las fortalezas de los niños que pueden ser ignorados en otras situaciones sociales. Alentar a los niños a trabajar juntos en tareas para ayudar a mantener los espacios del programa de interior y exterior. En esta forma, los niños obtienen un sentido de propiedad cooperativa y responsabilidad para el espacio.

Ensayar e indicar acciones deseadas, en especial para los momentos de transición. Hacerlo con niños a los que se lo está pidiendo hasta que comprendan sus expectativas. Publicar la rutina diaria de clase y consultar un cuadro de imágenes/palabras/símbolos, cuando corresponda, de manera que los niños puedan prever y prepararse psicológicamente para las transiciones. Una canción o canto de transición puede ayudar a los niños a



concentrarse en una tarea de transición (por ej., “Ir y armar un círculo”; “Limpiar, limpiar, todos, en todo lugar”). Proporcionar recordatorios individuales sobre las expectativas de comportamiento por adelantado para los niños que tienen más dificultades para cumplir con las solicitudes o manejar las transiciones. Para los estudiantes de inglés como segunda lengua, los recordatorios los ayudarán a prepararse para las expectativas de comportamiento y les darán una oportunidad de aclarar las palabras y frases en inglés. Indicar un comportamiento específico, deseado haciendo una solicitud en afirmativo (por ej., “Por favor, muévanse cuidadosamente alrededor de las torres de bloques de las personas”) en lugar de una prohibición negativa (por ej., “No corran en el área de bloques”). Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés, consulte el Capítulo 5.



Juntando todas las partes

Lucas se queda cerca de su encargada, la Srta. Mai, que está sentada en el área de bloques. La Srta. Mai observa a Lucas mirando a sus pares en el juego cuando construyen un tren grande.

“Este tren está quedando realmente grande,” comenta a Lucas con una suave sonrisa y una mano suave sobre su espalda. Lucas asiente lentamente con su cabeza. “Me pregunto si Martin necesita un ayudante. Dice que es el ingeniero, pero un ingeniero necesita un conductor.

¿Te gustaría repartir y recolectar boletos?” Lucas asiente con su cabeza nuevamente y trata de alcanzar la mano de la Srta. Mai cuando se levanta para acercarse al tren. La Srta. Mai le da a Lucas su mano y otra sonrisa tranquilizadora. “Podrías hacerle saber a Martin que quieres ayudar. Dile a Martin ‘Puedo recoger los boletos’”.

Lucas hace una pausa y luego murmura (o indica con gestos), “Martin, puedo recoger boletos.”

“Parece que todos se están divirtiendo por aquí. Lucas también quiere ayudar. ¿Dónde están los boletos para que Lucas reparta a sus pilotos?” replantea la Srta. Mai.

“¡Oh! Por aquí”, responde Martin, señalando a la canasta de papeles rotos.

“Gracias, Martin, por tu ayuda. Lucas, vayamos a buscar los boletos y a entregarlos a nuestros amigos. Creo que estos constructores quisieran llenar el tren con pasajeros”, observa la Srta. Mai con excitación.

Esta anécdota ilustra la importancia de la calidad de las relaciones maestro-niño como base para la interacción con pares y la participación en grupo. Un

adulto cálido y que se preocupa puede servir como modelo para explorar las habilidades sociales y una presencia reconfortante. Dar indicaciones, narrar las experiencias sociales y participar como un coexplorador en el juego de los niños apoya todas las interacciones sociales.

Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas se pueden sugerir a familias en boletines o conversaciones de padre-maestro como formas de ayudar a sus hijos a aprender y practicar las habilidades de interacción constructiva y cooperación.

- ✓ Tener conversaciones con niños sobre las cosas que están pensando, planificando y haciendo. Ofrecer comentarios o preguntas específicas sobre las actividades de los niños y pedir a los niños que describan en más detalle las cosas que traen a casa.
- ✓ Alentar a los niños a superar un desacuerdo con un hermano o amigo sugiriendo ideas entre sí para resolver el problema. Recordar a los niños considerar las necesidades y sentimientos de los demás cuando intentan una solución. Permanecer cerca para ayudar a los niños cuando practican usando palabras para resolver un conflicto.
- ✓ Pedir ayuda a los niños con tareas o proyectos de la casa. Debatir, mientras están juntos, algunas cosas que cada persona puede hacer para ayudar a la familia.
- ✓ Hacer énfasis a los niños en los valores familiares sobre cosas como cooperación, trabajo en equipo, buenos modales y amabilidad hacia otras personas.



Preguntas para la reflexión

1. ¿Cómo ayuda a un niño que tiene problemas para ingresar a un grupo que ya está en juego?
2. ¿Qué clases de habilidades sociales ha sido capaz de ayudar de manera efectiva a los niños a aprender mediante la modelación para ellos?
3. ¿Cuáles son sus desafíos más difíciles cuando trata de apoyar a los niños durante su juego dramático?

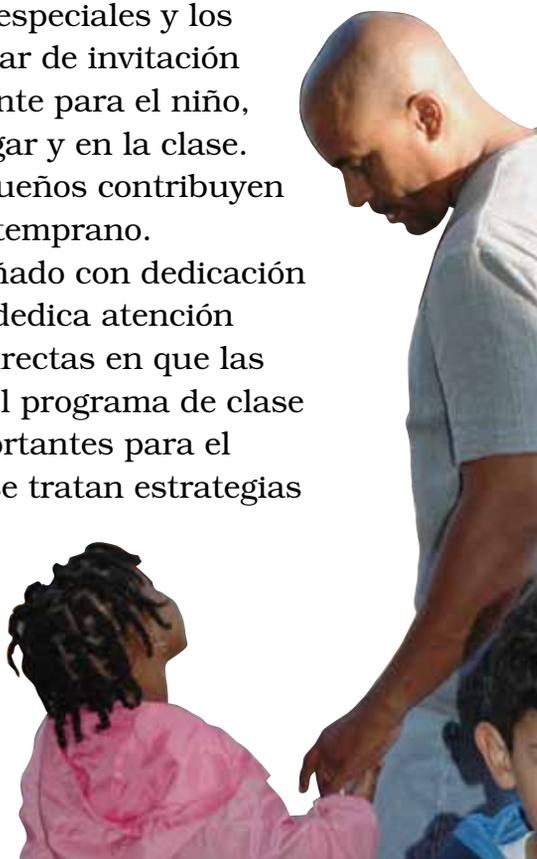


Relaciones

Las relaciones forman el aprendizaje de los niños pequeños. Desde la infancia, las relaciones de padre-hijo y las relaciones de familia guían y motivan el amor de los niños por el descubrimiento y aprendizaje y brindan una base segura para el crecimiento de la exploración y autoconfianza.⁵⁴ En la clase, los adultos especiales y los niños hacen que el preescolar sea un lugar de invitación para los niños.^{55, 56} El maestro es un puente para el niño, conectándolo con las relaciones en el hogar y en la clase. Las relaciones cercanas de los niños pequeños contribuyen junto con el crecimiento del aprendizaje temprano.

Por lo tanto, un marco preescolar diseñado con dedicación que apoya el desarrollo socio-emocional dedica atención considerable, a las formas directas e indirectas en que las relaciones de los niños en el hogar y en el programa de clase o programa familiar de cuidado son importantes para el aprendizaje temprano. En esta sección, se tratan estrategias específicas que apoyan el desarrollo en cada una de las siguientes subdisciplinas:

- 1.0 Apego a los padres
- 2.0 Relaciones cercanas con maestros y cuidadores
- 3.0 Amistades





1.0 Apego a los padres

Los niños del entorno preescolar traen a su clase la seguridad que reciben de los miembros de la familia principales.^{57, 58} Su apego se puede ver más claramente al comienzo y al final del día, cuando los niños afectuosamente parten de sus miembros de la familia y más tarde se reúne con ellos, para compartir con excitación los logros o pedirles ayuda. Esto también se puede observar cuando los niños pequeños están angustiados y buscan la comodidad especial y apoyo que les dan sus miembros de la familia.

Los maestros reconocen la importancia de la familia para los niños de preescolar cuando inician conversaciones sobre eventos en el hogar o cultura e idioma de la familia. Los maestros pueden alentar a los niños a traer cosas de la casa para compartir con el grupo mientras ayudan a los niños a manejar las separaciones. Quizás sea necesaria una consulta con los miembros de la familia cuando los maestros notan que un niño en su cuidado está mostrando comportamiento inusual o dificultades emocionales.

CASO

Araceli se sienta tranquilamente en la estación de escritura. El profesional a cargo de la guardería infantil de ella, la Srta. Cindy, se da cuenta de garabatos y formas tipo letras en su papel. “¿En qué estás trabajando Araceli?” Pregunta la Srta. Cindy.

“Una carta para Mamá. Ella está en un avión”, responde Araceli con una expresión triste en su cara.

“Está bien. Mamá tuvo que volar a Los Ángeles para cuidar a la Abuela. Suena como que estás pensando en ella”, responde la Srta. Cindy cuando se sienta y se inclina hacia ella.

“Le estoy diciendo que la extraño. Y beso beso. A ella le gustan los besos”.

La Srta. Cindy asiente con la cabeza y ofrece, “Es difícil cuando mamá y papá se van de viaje. Los extrañamos mucho. ¿Te gustaría que te ayudara a escribir tu carta?” Araceli mira hacia arriba y responde, “Escribe ‘vuelve a casa pronto’”.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

En esta situación, el profesional a cargo de la guardería infantil debate con sensibilidad la separación de un niño de su madre. Le ofrece su apoyo cálido y las habilidades de escritura para que el niño esté cómodo, valida su experiencia y comunica su respeto por las relaciones familiares.



Las siguientes interacciones y estrategias pueden ayudar a afirmar el sentido de continuidad y conexión de los niños entre el hogar y el entorno preescolar:

Establecer una relación cálida y de colaboración con la familia de cada niño, comenzando con la primera reunión de la familia y continuando a través del tiempo de inscripción y más. Acordar una reunión de “conociéndote” con el niño y la familia o realizar una visita al hogar. Colaborar con la familia del niño para completar una evaluación inicial del niño que incluya objetivos familiares, expectativas y preocupaciones (por ej. ¿Cómo los miembros de la familia del niño describen al niño? ¿Qué esperan que se logre en el preescolar?). Se muestra mostrar una fotografía del niño y la familia en el “tablero familiar” (a la misma altura del niño) en la clase. Invitar a cada familia a visitar el programa y compartir tiempo, habilidades o proyectos con el grupo. Los logros del niño (por ej. trabajo de arte, historias dictadas) se deben mostrar de manera prominente en la clase para que la vean los miembros de la familia. Enfocar la atención de los padres en la exhibición con comentarios de agradecimiento.



Hablar con los niños regularmente sobre sus familias. Escuchar y simpatizar con los sentimientos de los niños sobre la separación de los miembros de su familia. Ayudar a los niños a manejar la separación proporcionando apoyo constante durante el día preescolar. Preguntar a los niños sobre sus actividades y experiencias en el hogar y alentarlos a traer elementos o compartir noticias del hogar con el grupo. Comunicarse positivamente sobre las prácticas familiares y culturales de cada niño. Averiguar qué idioma habla el niño en el hogar e incorporar dicho idioma en las actividades de clase. Incorporar fotos familiares y materiales del hogar en el entorno de clase.

Crear rutinas de arribo y partida predecibles. Proporcionar un área cálida y acogedora para los niños y familias al comienzo del día. Ayudar a las familias a diseñar una rutina de despedido predecible para su hijo. Invitarlos a hacer uso de las áreas tranquilas en la clase para permitir que los niños que son lentos para entrar en confianza hagan la transición al espacio. Ofrecer a los padres la idea de leer un libro o disfrutar una simple actividad con su hijo antes de partir. Recordar a los padres evitar escabullirse después de su llegada.

Comunicarse frecuentemente con los miembros de la familia sobre las actividades del entorno preescolar, progreso de los niños y cualquier preocupación que pudiera tener. Usar exhibiciones de documentación, fotos y ejemplos del trabajo de los niños como herramienta para hacer participar a los padres y a los miembros de la familia en la conversación significativa. Pedir a los miembros de la familia que compartan información con Usted que pudiera ayudar a trabajar mejor con el niño. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes aprenden inglés, consulte el Capítulo 5.



2.0 Relaciones cercanas con maestros y cuidadores

Los niños del entorno preescolar desarrollan relaciones especiales con maestros y encargados y dependen de estas relaciones para la seguridad y el apoyo en el programa.^{59, 60} Esta dependencia se puede observar cuando los niños pequeños buscan la asistencia de un maestro especial cuando están angustiados o necesitan ayuda (a veces negándose a la asistencia de otros adultos) o buscan un encargado especial para jugar a un juego, mostrar un nuevo descubrimiento

o compartir una experiencia del hogar. Los maestros reconocen la importancia de estas relaciones cercanas hacia la autoconfianza y sentimientos del niño sobre el preescolar cuando afirman las iniciativas del niño, transmiten entusiasmo para los logros del niño, prestan atención cuando el niño necesita asistencia o comodidad, y buscan desarrollar una relación amigable y cooperativa con los miembros de la familia principales del niño

CASO

Tanya aparece efusivamente a través de la puerta del frente y saluda a la encargada Natalya mientras dice sus noticias: "Srta. Natalya, fuimos a la feria ayer a la noche y conseguí cabras y ovejas y pollos de mascota, excepto que Papa dijo que permaneciera alejada de los patos ¡porque tienen picos que pueden morderte rápido!"

La Srta. Natalya se arrodilló, y Tanya la alcanzó. "¡Wow, Tanya! Parece que estás realmente emocionada con tu noche en la feria. ¿Fue toda la familia, el abuelo también?" preguntó mirando al papá de Tanya que la había acompañado al hogar de cuidado de niños familiares. El Sr. Terebkov sonrió y asintió, respondiendo que había sido una noche hermosa pero muy tarde para todos ellos. La Srta. Natalya indicó a Tanya que abrazara a Papa y le dijera adiós, y luego Tanya alcanzó la mano de la Srta. Natalya cuando se movieron juntas hacia el área de juego. La Srta. Natalya le preguntó más a Tanya sobre su parte favorita de la feria del pueblo.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

En este encuentro, el profesional a cargo de la guardería infantil de Tanya demuestra su relación cálida y receptiva con ambos, Tanya y su padre en el momento de la llegada. Ella responde con calidez cuando Tanya se acerca a ella y luego quiere sostener su mano mientras ingresa al área de juego. Expresa interés en las noticias que comparte Tanya con excitación y buscar el tema de manera entusiasta cuando Tanya hace la transición a su día en el programa de la Srta. Natalya.



Las siguientes interacciones y estrategias pueden ayudar a desarrollar relaciones cercanas entre los maestros o encargados y los niños:

Crear y mantener un patrón de interacciones cálidas y de apoyo con cada niño en el grupo designado. Asegurarse de que cada niño tenga un maestro o encargado principal que saludará, apoyará y responderá de manera constante a las necesidades del niño, en especial en los momentos de angustia. Hacer participar a cada niño frecuentemente por el nombre. Combinar la interacción del adulto con las pistas sociales del niño.

Demostrar en presencia del niño una relación amigable, cooperativa y respetuosa con la familia del niño. Saludar, comunicar y tocar al niño de maneras que sean coherentes con los valores de la cultura del niño (por ej. si se espera que un niño espere hasta que el maestro hable o si debe tratar al maestro usando un nombre formal y no un primer nombre).

Alentar a la colaboración niño-adulto en el aprendizaje. Participar como coexploradores en los proyectos y exploraciones de los niños. Transmitir el entusiasmo para los esfuerzos e interés en las ideas de cada niño. Participar en conversación extendida sobre temas que introduce un niño.



Puntos destacados de la investigación

¿Cuán importante es la relación entre los niños pequeños y sus maestros para el éxito escolar? En un estudio, los investigadores midieron la calidad de las relaciones de niño–maestro en el centro preescolar, jardín de niños y primer grado, y también midieron las habilidades sociales y académicas de los niños en primer grado. Descubrieron que las habilidades académicas y sociales estuvieron positivamente asociadas con las medidas de la proximidad del niño–maestro y negativamente asociado con el conflicto de niño–maestro. Las relaciones de niño–maestro en todas las edades, en educación preescolar, jardín de niños y primer grado, fueron importantes.⁶¹



3.0 Amistades

Los niños del entorno preescolar disfrutan las amistades que desarrollan entre sí. Generalmente tienen uno o dos niños en particular a quienes identifican como amigos y con quienes juegan y comparten otras actividades.⁶² Los maestros reconocen la importancia de las amistades con el desarrollo social y emocional

cuando alientan a los niños pequeños a disfrutar actividades compartidas con amigos. Los maestros ayudan a los niños a reconocer y responder apropiadamente a los sentimientos y preferencias de sus amigos, ayudando en la resolución de conflictos mientras también alientan a la participación en las actividades de grupo.

CASO

Adrian ingresa a la clase con los ojos titilantes y una amplia sonrisa. Corre al estante del cubículo y rápidamente guarda su mochila. Después de volver a ponerla, corre hacia la Srta. Caitlin, que está sentada en la mesa de arte. “¿Dónde está Jorge?”

La Srta. Caitlin sonríe, se arrodilla al lado de Adrian, y dice, “¡Buen día, Adrian! Pareces excitado en encontrar a su amigo Jorge. Sé lo mucho que disfrutas jugando con él. Veamos . . . Creo que lo veo construyendo en el área de bloques”. La Srta. Caitlin camina con Adrian a través de la habitación hacia el área de bloques. “Me pregunto si tu plan de hoy es armar un tren con Jorge” Él parece estar muy ocupado allí”.

“¡Quiero ayudar también! ¡Jorge! ¡Jorge!” exclama Adrian de manera excitada cuando salta para unirse a Jorge en el área de bloques.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

En esta situación, el niño utiliza su relación cercana con su maestra para conectarse con un amigo importante. La maestra coloca con dedicación el idioma en una amistad en desarrollo y ayuda al niño a encontrar su compañero de juego preferido en la clase.

Las siguientes interacciones y estrategias del maestro pueden reconocer y apoyar el rol de las amistades dentro del grupo de clase:

Planificar un programa que ofrezca opciones de actividades y asociaciones con pares. Desarrollar áreas de aprendizaje que reflejen diferentes intereses y habilidades de los miembros de la clase. Proporcionar varias áreas que acomoden cómodamente solamente dos o tres niños

para que los amigos tengan oportunidades de participar en actividades más complejas durante períodos de tiempo ininterrumpidos y extendidos. Respetar la preferencia de un niño para el juego a veces con solamente un amigo o grupo de amigos.

Usar observaciones continuas para informar su estructuración social de experiencias. Considerar las relaciones existentes cuando se organizan activi-



dades de grupo pequeño o grupos de comida. Estructurar actividades de grupo pequeño de manera que los niños más indecisos trabajen en proyectos con otros cuyos intereses y estilos parezcan compatibles. Capacitar y apoyar a un niño que es más aislado a nivel social para que ingrese al juego con otro niño que comparte intereses y características similares. Trabajar de manera intensiva con niños cuyas habilidades sociales se están atraxando para capacitarlos en situaciones sociales. Capacitar amigos de preescolar a través de interacciones intensas frecuentes que puedan ocurrir entre amigos con sólidos apegos emocionales entre sí.



Usar libros, juegos con mascotas y debates de grupo para identificar y reforzar las habilidades de amistad (por ej. negociación y resolución de conflictos, sensibilidad con los sentimientos de los demás, lealtad). Las interacciones entre los personajes en un libro, como los niños del vecindario en *Chester's Way* [*El camino de Chester*], por Kevin Henkes, pueden llevar a debates sobre las formas de mostrar lealtad a un viejo amigo mientras se incluye a uno nuevo, y las opciones a las que se enfrentan los niños cuando los compañeros de juego tienen una variedad de características de personalidad.

Comunicarse con las familias de los niños sobre sus amistades del centro preescolar y alentar al contacto fuera de la escuela con amigos escolares, si es posible. Tranquilizar a los miembros de la familia sobre el comportamiento de amistad típico de la edad. Las preocupaciones sobre cualquier comportamiento social problemático observado en preescolar también deben ser compartidas con ellos. Comunicarse con las familias de los niños que están más aislados a nivel social sobre las estrategias usadas en el preescolar. Las familias pueden reforzar las estrategias en el hogar y en la comunidad. Preguntar a las familias ideas sobre otras estrategias para intentar reforzar la conexión hogar-escuela.



Juntando todas las partes

“¡No, tú no eres!” grita Michelle. “¡Sí, yo soy! ¡Soy la mamá!” grita Lily.

“Bien, eres una tonta. Ya no eres mi amiga” contraataca Michelle, parándose con sus manos sobre sus caderas y con el ceño fruncido.

En las palabras de Michelle, el labio de Lily comienza a temblar. Caen gotas de sus ojos cuando grita, “¡Soy tu amiga! ¡Lo soy!”

La Srta. Sandra se mueve a un lado en la confrontación, con las rodillas entre las niñas y dice con preocupación, “Ambas se ven realmente molestas. Algo está mal. ¿Pueden decirme que está pasando?”

“¡Ella dijo que no soy su amiga!” exclama Lily, tratando de vencer las lágrimas.

“Ella está siendo mala. No me gusta,” dice Michelle.

“Parece que ambas han herido sus sentimientos. Ser amigos con alguien significa que a veces no estamos de acuerdo y que nos ponemos furiosos o tristes. Suena como que algo está sucediendo en este momento. ¿Qué podemos hacer?”

“Voy a jugar con David,” gruñe Michelle a medida que se marcha. Lily se vuelve hacia la Srta. Sandra.

La Srta. Sandra considera lo que sabe sobre el temperamento individual de cada niño antes de responder. “A veces es complicado con los amigos. ¿Por qué no nos tomamos un pequeño descanso del juego con Michelle? Apuesto que estará lista para jugar más tarde cuando ambas se sientan mejor”. La Srta. Sandra ayuda a Lily

a participar en una nueva actividad y luego hace una nota mental para controlar con el padre de cada niña a la hora de partida.

Los niños expresan intereses y necesidades dentro de una relación de pares en una variedad de formas. No todos los niños serán tan manifiestos como Michelle y Lily, pero el astuto maestro puede identificar estas diferencias y apoyar a los pares tanto como lo hizo la Srta. Sandra en este supuesto.

Cuando los niños pequeños exploran la amistad, dependen de sus relaciones con adultos para su apoyo. Los maestros y encargados sirven como recurso para comprender intereses y necesidades individuales dentro de una relación de pares. Se requieren oportunidades para aprendizaje independiente y guiado para que los niños construyan sus habilidades de relación. El apoyo sensible de los adultos ayuda a los niños a crear la flexibilidad y capacidad de recuperación necesarias para los desafíos típicos en cualquier relación saludable. Mantener informadas a las familias los incluye como socios en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos en el preescolar.

Hacer participar a las familias

Hay formas tanto para fortalecer las relaciones de adulto-niño como para ayudar a los niños a practicar las habilidades de relación. Las siguientes estrategias se pueden sugerir a las familias para que las usen en el hogar.

- ✓ Comenzar con un ritual de despedida especial para usar con el niño de preescolar todos los días (por ej. un



abrazo, beso o palabras especiales, seguido de decir adiós con la mano en la ventana) cuando es momento de partir. Una rutina predecible es tranquilizadora y hace que la transición sea más fácil.

- ✓ Encontrar por lo menos algunos minutos por día para pasar como tiempo especial con cada niño. Los miembros de la familia pueden elegir leer un libro juntos, hacer un mandado, cantar canciones favoritas o conversar sobre el día cuando hacen una tarea juntos.

- ✓ Reunirse con el maestro o encargado principal de preescolar del niño y saludarse entre sí de manera amigable en cada arribo y partida. Mostrar que los padres y maestros están trabajando juntos ayuda a que un niño vea que ambos valoran el aprendizaje y comparten la enseñanza.

- ✓ Asegurarse que un niño de preescolar tiene oportunidades, en el hogar, en el vecindario o con parientes, de jugar con otros niños y practicar habilidades sociales positivas.

Preguntas para la reflexión

1. Cómo afecta la respuesta del adulto en esta situación a los dos amigos involucrados? ¿Cómo respondería en esta situación?
2. ¿Qué cosas hace para ayudar a los niños de edad preescolar a manejar las emociones fuertes que son parte de sus amistades?
3. ¿Qué clase de información comparte con las familias sobre las amistades de preescolar de sus hijos? ¿Cómo las familias ayudan a informarlo sobre las relaciones de su hijo con amigos?



Reflexiones concluyentes



El corazón de un marco de currículo que nutre el desarrollo socio-emocional de los niños es el juego. Un enfoque de aprendizaje activo, basado en el juego permite muchas oportunidades para practicar la interacción social y las habilidades de relación. Brinda apoyo para el crecimiento de las habilidades de autorregulación de edad y apropiadas al desarrollo. Alienta a la propia curiosidad e iniciativa de los niños. Finalmente, jugar en un programa de aprendizaje temprano bien planificado brinda a cada niño una red de apoyo, con adultos confiables que apoyarán activamente su aprendizaje en un entorno de grupo.

Para ser efectivo en cumplir con los objetivos de aprendizaje temprano, un programa activo, basado en el juego debe permitir a los niños elegir libremente y buscar los intereses y actividades, tanto solos como con otras personas. Debe alentarlos a traducir sus propios pensamientos, ideas y preferencias en nuevas actividades y experimentos. Les debe dar acceso a estas oportunidades para la actividad y exploración en un entorno planificado con dedicación para una parte sustancial de cada día de preescolar. Y lo más importante, debe ser planificado y guiado por maestros que participen activamente como coexploradores en las actividades elegidas de los niños. En este contexto, el juego es esencial y se permite si los materiales están disponibles para alentar la creatividad y a la resolución de problemas, y si los maestros están atentos a las interacciones sociales que rodean el juego de los juegos. Esta participación activa y entusiasta de los niños y adultos juntos en una comunidad de aprendizaje puede llevar a un crecimiento considerable en las comprensiones socio-emocionales y competencias de los niños y su preparación para los desafíos de la escuela.



Mapa de los fundamentos

Dominio	→ Socio-emocional	
Área de énfasis	→ Interacción social	
Subárea	→ 2.0 Interacciones entre sus iguales	
	<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i> ← Edad
Fundamento	2.1 Interactúan fácilmente en pares en actividades compartidas que ocasionalmente se convierten en esfuerzos de cooperación.	2.1 Cooperan entre sí de manera más activa e intencional.
Descripción del fundamento	Los niños interactúan de manera más cómoda con uno dos compañeros de juegos, aunque la sociabilidad es aún básica. Los niños a veces comparten materiales y se comunican juntos, en ocasiones, trabajan de manera cooperativa en un objetivo o proyecto mutuo, en especial con el apoyo de un adulto.	Los niños inician y participan en actividades más complejas, cooperativas en pares. Esto puede incluir trabajar juntos en grupos para lograr un objetivo compartido o comunicar sobre cómo compartir materiales para que todos puedan usarlos.
Ejemplos	Ejemplos <ul style="list-style-type: none"> • Después de mirar cómo otro niño cava en el arenero, comienza a cavar a su lado de manera similar; finalmente, los dos niños están cavando juntos. • Pinta con otros niños en caballetes lado a lado, con los niños mirando los dibujos de los otros, en ocasiones, hay conflictos sobre compartir las pinturas, y comentan sobre sus propias pinturas. • Usa instrumentos de ritmo junto con varios otros niños. • Con la indicación de un adulto, comparte los bloques que está usando o participan en juegos por turnos con otro niño. 	Ejemplos <ul style="list-style-type: none"> • Invita a varios niños a ayudarlo a cavar un pozo en el arenero. • Sugiere tomar turnos para montar el triciclo. • Responde de manera apropiada a las ideas de otro niño sobre cómo construir un mejor camino para autos en el piso. • Comparte el juego de masa para que otro niño puede hacer algo. • Habla durante varios minutos con otro niño sobre cómo se están vistiendo con vestimentas de adultos para el juego simbólico. • Se une a otros niños para crear una vía de tren, usando bloques en el piso. • Sostiene la varita de burbujas a otra niña para que pueda explotar burbujas. • Fija la mesa con otro niño, comunicando lo que se necesita después
Incluye notas para niños con discapacidades	*Los niños pueden "jugar" ya sea que se estén comunicando verbalmente o no, narrando el juego o participando de manera motriz en las actividades. Por ejemplo, pueden pedirle a un adulto o compañero que asista en los aspectos de motrices del juego.	

<http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psfoundationsvol1spa.pdf>



Recursos del maestro

- Bell, S. H., y otros. *Challenging Behaviors in Early Childhood Settings: Creating a Place for All Children*. Baltimore: Brookes Publishing Company, 2004.
- Bilmes, J., y T. Welker. *Common Psychological Disorders in Young Children: A Handbook for Early Childhood Professionals*. St. Paul, MN: Redleaf Press, 2006.
- Birckmayer, J., J. Cohen, I. Doran Jensen, y D. Altman Variano, comp. "Children's Books About Family Relationships and Experiences." *Beyond the Journal: Young Children on the Web* (mayo de 2005): 1-5.
- Brault, L. M. J., y T. J. Brault. *Children with Challenging Behavior: Strategies for Reflective Thinking*. Phoenix, AZ: CPG Publishing Company, 2005. <http://www.braultbehavior.org/>
- Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFE). Se concentra en promover el desarrollo socio-emocional y la preparación escolar para los niños pequeños desde el nacimiento hasta los 5 años. <http://www.vanderbilt.edu/csefel/>
- Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. *Using Books to Support Social Emotional Development*, Children's Book List, 2008. <http://www.vanderbilt.edu/csefel/>
- Cooperative Children's Book Center, School of Education. *50 Multicultural Books Every Child Should Know*. Madison: University of Wisconsin-Madison, 2008.
- Curtis, D., y M. Carter. *Designs for Living and Learning: Transforming Early Childhood Environments*. St. Paul, MN: Redleaf Press, 2003.
- Division for Early Childhood, Young Exceptional Children Monograph Series. *Practical Ideas for Addressing Challenging Behaviors*. Editado por S. Sandall y M. Ostrosky. Longmont, CO: Sopris West, 1999.
- Epstein, A. S. *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2007.
- Feeney, S., y E. Moravcik. "Children's Literature: A Window to Understanding Self and Others," *Young Children* 60 (2005): 20-27.
- Fox, L., y R. H. Lentini. "You Got It! Teaching Social and Emotional Skills," *Young Children* 61 (2006): 36-42.
- Gallagher, K. C., y K. Mayer. "Teacher-Child Relationships at the Forefront of Effective Practice," *Young Children* 61 (2006): 44-49.
- Gartrell, D. *The Power of Guidance: Teaching Social-Emotional Skills in Early Childhood*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children and Thomson Delmar Learning, 2004.
- Greenman, J. *Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work*. Redmond, WA: Exchange Press, 2005.
- Hohmann, M., y D. P. Weikart. *Educating Young Children*. 5th ed. Ypsilanti, MI: High Scope Press, 2002.
- Hutter-Pishgahi, L. "All Children Ready for School: Social-Emotional Development." Early Childhood Center. Early Childhood Briefing Paper Series. Bloomington, Indiana University, 2008.
- Jablon, J. R., A. L. Dombro, y M. L. Dichtelmiller. *The Power of Observation*. Washington, DC: Teaching Strategies [Estrategias de aprendizaje], 2007.
- Katz, L. G., y D. E. McClellan. *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1997.



King, M., y D. Gartrell. "Building an Encouraging Classroom with Boys in Mind," *Young Children* 58 (2003): 33–36.

Lamm, S., y otros. "Creating Environments for Peaceful Problem Solving," *Young Children* 61 (2006): 22–28.

McArthur Butterfield, P., C. A. Martin, y A. Pratt Prairie. *Emotional Connections: How Early Relationships Guide Early Learning*. Washington, DC: Zero to Three Press, 2004.

The Miller Early Childhood Initiative of A World of Difference Institute. "How Can You Create a Learning Environment That Respects Diversity?" Nueva York: Anti-Defamation League [Liga antidifamación], 2004.

Ratcliff, N. "Use the Environment to Prevent Discipline Problems and Support Learning," *Young Children* 56, N°. 5 (2001): 84–88.

Reading Is Fundamental: 100 of the Decade's Best Multicultural Read-Alouds: Pre-kindergarten through Grade 8. Seleccionado y comentado por J. Freeman.

Riley, D., y otros. *Social and Emotional Development: Connecting Science and Practice in Early Childhood Settings*. St. Paul, MN: Redleaf Press, 2008.

Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children (Centro de Asistencia Técnica sobre Intervención Socio-emocional para Niños Pequeños, TACSEI), ofrece investigación que muestra qué prácticas mejoran los resultados socio-emocionales para los niños pequeños con retrasos o discapacidades o con riesgo de padecerlas. TACSEI crea productos y servicios sin cargo para ayudar a las personas que toman decisiones, a los encargados y a los proveedores de servicios a aplicar estas mejores prácticas en el trabajo que hacen diariamente. <http://www.challengingbehavior.org/>



Referencias

- Bell, S. H., y otros. 2004. *Challenging behaviors in early childhood settings: Creating a place for all children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bilmes, J. 2004. *Beyond behavior management: The six life skills children need to thrive in today's world*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Brault, L. M. J., y T. J. Brault. 2005. *Children with challenging behavior: Strategies for reflective thinking*. Phoenix, AZ: CPG Publishing Company.
- California Preschool Learning Foundations, Volumen I. 2008. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Cheatham, G., y R. M. Santos. 2005. A-B-C's of bridging home and school expectations for children and families of diverse backgrounds, *Young Exceptional Children* 8, N°. 3: 3-11.
- Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council. 2000. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Editado por J. D. Bransford, A. L. Brown, y R. R. Cocking. Washington, DC: National Academy Press.
- Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Editado por J. P. Shonkoff y D. A. Phillips. Washington, DC: National Academy Press.
- Curtis, D., y M. Carter. 1996. *Reflecting children's lives: A handbook for planning child-centered curriculum*. St. Paul, MN: Red Leaf Press.
- Denham, S. A. 1998. *Emotional development in young children*. Nueva York: Guilford Press.
- Denham, S. A., y R. P. Weissberg. 2004. Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here? en *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood*. Editado por E. Chesebrough y otros. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Developmentally appropriate practice in early childhood settings*. 1986. Editado por S. Bredekamp y C. Copple. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. 1997. Edición revisada. Editado por S. Bredekamp y C. Copple. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- DeVries, R., y otros. 2002. What is constructivist education? Definition and principles of teaching, en *Developing constructivist early childhood curriculum*. Editado por R. DeVries y otros. Nueva York: Teachers College Press.
- Dunn, J. 1988. *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dweck, C. S., y E. L. Leggett. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review* 95: 256-73.
- Edwards, C. 2004. Caregiving through a relationship lens, en *Next Steps toward Teaching the Reggio way*, 2da ed. Editado por J. Hendrick. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ediciones de Edwards, C., L. Gandini, y G. Forman, 1994. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Egger, H. L., y A. Angold. 2006. Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47: 313-37.
- Epstein, A. 2007. *The intentional teacher [El maestro intencional]: Choosing the best strategies for young children's learning*.



- Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Fields, M. V., y D. Fields. 2006. *Constructive guidance and discipline*. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Fox, L. 2003. *Positive behavioral support: An individualized approach for addressing challenging behavior*. Nashville, TN: Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. <http://csfel.vanderbilt.edu/kits/wwwbtk10.pdf>. (Visitado el 4 de agosto de 2014).
- Fox, L., y otros. 2003. The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children, *Young Children* 58: 48–52.
- Gandini, L. 2004. Foundations of the Reggio Emilia approach. En *Next steps toward teaching the Reggio way*, 2da ed. Editado por J. Hendrick. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Grusec, J., y J. Goodnow. 1994. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view, *Developmental Psychology* 30: 4–19.
- Harms, T., R. M. Clifford, y D. Cryer. 2005. *Early childhood environment rating scale*. Ed. Revisada. Nueva York: Teachers College Press.
- Harris, P. 1989. *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.
- Harris, P. 2006. Social cognition. En *Handbook of child psychology*. 6th ed. Vol. 2 de Cognition, perception, and language. Editado por W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg. Nueva York: Wiley.
- Harter, S. 1999. *The construction of the self: A developmental perspective*. Nueva York: Guilford Press.
- Helm, J. H., y L. Katz. 2001. *Young investigators: The project approach in the early years*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hendrick, J. 2004. *Next steps toward teaching the Reggio way: Accepting the challenge to change*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hohmann, M., y D. P. Weikart. 2002. *Educating young children*. 2nd ed. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Jones, B., y otros. 1994. *Designing learning and technology for educational reform*. Oakbrook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Kochanska, G. 2002. Committed compliance, moral self, and internalization: A mediated model, *Developmental Psychology* 38: 339–51.
- Ladd, G. W., S. H. Birch, y E. S. Buhs. 1999. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 70: 1373–1400.
- Lewit, E. M., y L. S. Baker. 1995. School readiness, *The Future of Children* 5: 128–39.
- Nachmias, M., M. Gunnar, S. Mangelsdorf, R. H. Parritz, y K. Buss. 1996. Behavioral inhibition and stress reactivity: The moderating role of attachment security, *Child Development* 67: 508–22.
- National Research Council, Committee on Early Childhood Pedagogy. 2000. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Editado por B. T. Bowman, M. S. Donovan, y M. S. Burns. Washington, DC: National Academy Press.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2005. *Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain*. Cambridge, MA: Center on the Developing Child, Harvard University. <http://www.developingchild.net/pubs/wp-abstracts/wp3.html>.
- Pianta, R. C., S. L. Nimetz, y E. Bennett. 1997. Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten, *Early Childhood Research Quarterly* 12: 263–80.
- Pianta, R. C., y M. W. Stuhlman. 2004. Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade, *Educational and Child Psychology* 21: 32–45.
- Ratcliff, N. 2001. Use the environment to prevent discipline problems and support learning, *Young Children* 56, N° 5 (2001): 84–88.



- Raver, C. C. 2002. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness, *Social Policy Report*, 16, N° 3: 3-18.
- Raver, C. C., y J. Knitzer. 2002. Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children. Nueva York: National Center for Children in Poverty.
- Renninger, K. A., S. Hidi, y A. Krapp, editores. 1992. *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Riley, D., y otros. 2008. *Social and emotional development: Connecting science and practice in early childhood settings*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., R. B. Pianta, y M. J. Cox. 2000. Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten, *Early Childhood Research Quarterly* 15: 147-66.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara. 2003. *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rubin, K. H., W. M. Bukowski, y J. G. Parker. 2006. Peer interactions, relationships, and groups. En *Handbook of child psychology*, 6th ed. Vol. 3 de *Social, emotional, and personality development*. Editado por W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg. Nueva York: Wiley.
- Saarni, C. 1999. *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C., y otros. 2006. Emotional development: Action, communication, and understanding. En *Handbook of child psychology*, 6th ed. Vol. 3 de *Social, emotional, and personality development*. Editado por W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg. Nueva York: Wiley.
- Stipek, D., S. Recchia, y S. McClintic. 1992. Self-evaluation in young children, *Monographs of the Society for Research in Child Development* 57 (N° de serie. 226).
- Strain, P. S., y G. E. Joseph. 2006. You got to have friends, *Young Exceptional Children Monograph Serie 8*: 1-22.
- Thompson, R. A. 1990. Emotion and self-regulation. En Vol. 36 de *Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation*. Editado por R. A. Schweder. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. 2002. The roots of school readiness in social and emotional development, *El Kauffman Early Education Exchange* 1: 8-29.
- Thompson, R. A. 2006. The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. En *Handbook of child psychology*, 6th ed. Vol. 3 de *Social, emotional, and personality development*. Editado por W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg. Nueva York: Wiley.
- Thompson, R. A., R. Goodvin, y S. Meyer. 2006. Social development: Psychological understanding, self understanding, and relationships. En *Handbook of preschool mental health: Development, disorders, and treatment*. Editado por J. Luby. Nueva York: Guilford Press.
- Thompson, R. A., y K. Lagatutta. 2006. Feeling and understanding: Early emotional development. En *The Blackwell handbook of early childhood development*. Editado por K. McCartney y D. Phillips. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Thompson, R. A., S. Meyer, y M. McGinley. 2006. Understanding values in relationship: The development of conscience. En *Handbook of moral development*. Editado por M. Killen and J. Smetana. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thompson, R. A., y H. A. Raikes. 2007. The social and emotional foundations of school readiness. En *Social and emotional health in early childhood: Building bridges between services and systems*. Editado por J. Knitzer, R. Kaufmann, y D. Perry. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Webster-Stratton, C. 1999. *How to promote children's social and emotional competence*. Londres: Paul Chapman.
- Yoshikawa, H., y J. Knitzer. 1997. *Lessons from the field: Head Start mental health strategies to meet changing needs*. Nueva York: National Center for Children in Poverty.



Notas al final

1. S. Harter, *The Construction of the Self: A Developmental Perspective* (Nueva York: Guilford Press, 1999).
2. S. Harter, "The Self," en *Handbook of Child Psychology*, 6th ed., vol. 3 de *Social, Emotional, and Personality Development*, ed. W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg (Nueva York: Wiley, 2006).
3. R. A. Thompson, "The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self," en *Handbook of Child Psychology*, 6ta ed., vol. 3 de *Social, Emotional, and Personality Development*, ed. W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg (Nueva York: Wiley, 2006).
4. Véase generalmente K. Durkin, *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age* (Oxford, Reino Unido: Blackwell, 1995).
5. J. Dunn, *Young Children's Close Relationships: Beyond Attachment* (Newbury Park, CA: Sage, 1993).
6. R. A. Thompson, "The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self," en *Handbook of Child Psychology* 6th ed., vol. 3 de *Social, Emotional, and Personality Development*, ed. W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg (Nueva York: Wiley, 2006).
7. G. W. Ladd, S. H. Birch, y E. S. Buhs, "Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence?" *Child Development* 70, n.º. 6 (1999): 1373–1400.
8. G. W. Ladd, B. J. Kocherderfer, y C. C. Coleman, "Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment," *Child Development* 67 (1996): 1103–18.
9. E. M. Lewit y L. S. Baker, "School readiness," *The Future of Children* 5 (1995): 128–39.
10. S. E. Rimm-Kaufman, R. B. Pianta, y M. J. Cox, 2000, "Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten," *Early Childhood Research Quarterly* 15 (2000): 147–66.
11. R. A. Thompson. "Connecting Neurons, Concepts, and People: Brain Development and Its Implications," *National Institute for Early Education Research (NIEER) Policy Brief*, Issue 17 (diciembre 2008).
12. C. Webster-Stratton, *How to Promote Children's Social and Emotional Competence* (Londres: Paul Chapman, 1999).
13. National Association for the Education of Young Children, *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Settings*, ed. S. Bredekamp y C. Copple (Washington, DC: Autor, 1997).
14. L. Fox y otros, "The Teaching Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children," *Young Children* 58 (2003): 48–52.
15. T. Harms, R. M. Clifford, y D. Cryer, *Early Childhood Environment Rating Scale*. Ed. Revisada. (Nueva York: Teachers College Press, 2005).
16. J. H. Helm and L. Katz, *Young investigators: The Project Approach in the Early Year* (Nueva York: Teachers College Press, 2001).
17. B. Jones y otros, *Designing Learning and Technology for Educational Reform* (Oakbrook, IL: North Central Regional Educational Laboratory, 1994).
18. M. Hohmann y D. P. Weikar, *Educating Young Children*, 2nd ed. (Ypsilanti, MI: High Scope Press, 2002).
19. N. Ratcliff, "Use the Environment to Prevent Discipline Problems and Support Learning," *Young Children* 56 (2001): 84–88.
20. A. Epstein, *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning* (Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2007).
21. D. Riley y otros, *Social and Emotional Development: Connecting Science and Practice in Early Childhood Settings* (St. Paul, MN: Redleaf Press, 2008).



22. M. V. Fields y D. Fields, *Constructive Guidance and Discipline*, 4th ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2006).
23. R. A. Thompson, "The Roots of School Readiness in Social and Emotional Development," *Kauffman Early Education Exchange* 1 (2002): 8–29.
24. R. A. Thompson, "The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self," en *Handbook of Child Psychology*, 6th ed., vol. 3 de *Social, Emotional, and Personality Development*, ed. W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg (Nueva York: Wiley, 2006).
25. M. B. Bronson, *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture* (Nueva York: Guilford Press, 2000).
26. *California Preschool Learning Foundations*, vol. 1. (Sacramento: Departamento de Educación de California, 2008).
27. R. A. Thompson y M. Goodman, "Development of Self, Relationships, and Socioemotional Competence: Foundations for Early School Success," en *Handbook of Developmental Science and Early Education*, ed. O. A. Barbarin y B. Wasik (Nueva York: Guilford Press, en prensa).
28. D. Stipek, "The Development of Pride and Shame in Toddlers," en *Self-Conscious Emotions*, ed. J. P. Tangney y K. W. Fischer, 237–52 (Nueva York: Guilford Press, 1995).
29. D. Stipek, S. Recchia, y S. McClintic, "Self-Evaluation in Young Children," *Monographs of the Society for Research in Child Development* 57, N° de serie (226) (1992).
30. C. Kopp, "Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective," *Developmental Psychology* 18, N°. 2 (1982): 199–214.
31. M. B. Bronson, *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture* (Nueva York: Guilford Press, 2000).
32. G. J. Duncan y otros, "School Readiness and Later Achievement," *Developmental Psychology* 43 (2007): 1428–46.
33. C. Saarni, *The Development of Emotional Competence* (Nueva York: Guilford Press, 1999).
34. J. Dunn, *The Beginnings of Social Understanding* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988).
35. S. Denham, "The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education," en *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 2da ed., ed. B. B. Spodek y O. N. Saracho (Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006), 85–103.
36. S. A. Denham, y R. P. Weissberg, "Social-Emotional Learning in Early Childhood: What We Know and Where to Go from Here?" en *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood*, ed. E. Chesebrough y otros (Nueva York: Kluwer/Academic Publishers, 2004), 13–50.
37. C. Izard y otros, "Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk," *Psychological Science* 12 (2001): 18–23.
38. N. Eisenberg, T. L. Spinrad, y A. Sadovsky, "Empathy-Related Responding in Children," en *Handbook of Moral Development*, ed. M. Killen y J. G. Smetana (Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006), 517–49.
39. R. A. Thompson, "Empathy and Its Origins in Early Development," en *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, ed. S. Braten (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 144–57.
40. National Research Council, Committee on Early Childhood Pedagogy, *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*, ed. B. T. Bowman, M. S. Donovan, y M. S. Burns (Washington, DC: National Academy Press (2000).
41. C. S. Dweck, "The Development of Ability Conceptions," en *Development of Achievement Motivation*, ed. A. Wigfield y J. S. Eccles (San Diego: Academic Press, 2002), 57–88.
42. C. S. Dweck and E. L. Leggett, "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality," *Psychological Review* 95 (1998): 256–73.
43. G. W. Ladd, S. H. Birch, y E. S. Buhs, "Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence?" *Child Development* 70 (1999): 1373–1400.



44. R. A. Thompson y M. Goodman, "Development of Self, Relationships, and Socioemotional Competence: Foundations for Early School Success," en *Handbook of Developmental Science and Early Education*, ed. O. A. Barbarin y B. Wasik (Nueva York: Guilford Press, en prensa).
45. *California Preschool Learning Foundations* vol. 1. (Sacramento: Departamento de Educación de California, 2008).
46. R. A. Thompson y M. Goodman, "Development of Self, Relationships, and Socioemotional Competence: Foundations for Early School Success," en *Handbook of Developmental Science and Early Education*, ed. O. A. Barbarin y B. Wasik (Nueva York: Guilford Press, en prensa).
47. K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y J. G. Parker, "Peer Interactions, Relationships, and Groups," en *Handbook of Child Psychology*, 6th ed., ed. W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg, vol. 3 de *Social, Emotional, and Personality Development* (Nueva York: Wiley, 2006).
48. K. H. Rubin y otros, "Peer Relationships in Childhood" en *Developmental Science: An Advanced Textbook*, 5th ed., ed. M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005).
49. R. A. Thompson y M. Goodman, "Development of Self, Relationships, and Socioemotional Competence: Foundations for Early School Success," en *Handbook of Developmental Science and Early Education*, ed. O. A. Barbarin y B. Wasik (Nueva York: Guilford Press, en prensa).
50. G. Kochanska, 1997, Mutually Responsive Orientation Between Mothers and Their Young Children: Implications for Early Socialization," *Child Development* 68 (1997): 94–112.
51. G. Kochanska, "Committed Compliance, Moral Self, and Internalization: A mediated model," *Developmental Psychology* 38 (2002): 339–51.
52. R. A. Thompson, S. Meyer, y M. McGinley "Understanding values in relationship: The Development of Conscience," en *Handbook of Moral Development*, ed. M. Killen y J. Smetana, 267–97 (Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006).
53. G. Cheatham y R. M. Santos. "A-B-C's of Bridging Home and School Expectations for Children and Families of Diverse Backgrounds," *Young Exceptional Children* 8, N° 3 (2005): 3–11.
54. J. Dunn, 1993, *Young Children's Close Relationships: Beyond Attachment*. Newbury Park, CA: Sage.
55. G. W. Ladd, S. H. Birch, y E. S. Buhs, "Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence?" *Child Development* 70 (1999): 1373–1400.
56. G. W. Ladd, B. J. Kocherderfer, y C. C. Coleman, "Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment," *Child Development* 67 (1996): 1103–18.
57. R. A. Thompson, "The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Self, Conscience" en *Handbook of Child Psychology*, 6th ed., vol. 3 de *Social, Emotional, and Personality Development*, ed. W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg (Nueva York: Wiley, 2006), 24–98.
58. E. Waters y otros, "Learning to Love: Mechanisms and Milestones," en vol. 23 de *Self Processes and Development, Minnesota Symposia on Child Psychology*, ed. M. Gunnar y L. Sroufe (Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991).
59. *California Preschool Learning Foundation*, vol. 1. (Sacramento: Departamento de Educación de California, 2008).
60. R. A. Thompson y M. Goodman, "Development of Self, Relationships, and Socioemotional Competence: Foundations for Early School Success," en *Handbook of Developmental Science and Early Education*, ed. O. A. Barbarin y B. Wasik (Nueva York: Guilford Press, en prensa).
61. R. C. Pianta y M. W. Stuhlman, "Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School," *School Psychology Review* 33 (2004): 444–58.
62. J. G. Parker y J. M. Gottman, "Social and Emotional Development in a Relational Context: Friendship Interaction from Early Childhood to Adolescence," en *Peer Relations in Child Development*, ed. T. J. Berndt y G. W. Ladd (Nueva York: Wiley, 1989), 15–45.



CAPÍTULO 4

Idioma y Lectoescritura



El idioma es una de las herramientas más cruciales que los niños adquieren, una que es esencial para el desarrollo cognitivo, el logro de la lectura, y el desempeño escolar general, así como para las relaciones sociales. Les permite a las personas compartir los logros y la historia de una sociedad y las emociones más profundas. El idioma incluye sonidos, gestos y símbolos visuales convencionales, como la escritura, que se usan de manera separada y conjunta para fines de comunicación. El cerebro humano está “**cableado**” para aprender el idioma, un proceso bastante similar en todos los niños. Aun así los niños difieren bastante en cuanto a cuándo usan sus primeras palabras, comienzan a combinar las palabras en oraciones, y usan formas de oraciones complejas para comunicar significado. Aunque los niños comienzan a desarrollar el idioma y la lectoescritura en el nacimiento, con pistas no verbales como la mirada y los gestos, llegan a preescolar listos para comunicarse con símbolos, palabras, signos e imágenes.



Los ambientes del idioma y la lectoescritura, tempranos, a menudo varían, con la cantidad y tipo de experiencias que difieren entre las familias. Algunos niños experimentan más conversaciones y lectura de libros que otros niños^{1, 2} y más de un idioma. Algunos niños ven los registros de gráficos principalmente en el medioambiente (por ejemplo, letreros de las calles, cupones de tiendas, etiquetas en envases).³ Otros niños se involucran con los registros de gráficos en muchos contextos, incluyendo libros que les leen regularmente. Algunos niños tienen oportunidades de garabatear, dibujar y escribir con crayones y marcadores mucho antes de llegar al entorno preescolar, mientras que otros tienen pocas de estas oportunidades emergentes de escritura. Los maestros deben alentar a todos los estudiantes del entorno preescolar a unirse a actividades que expandirán sus

aptitudes del idioma y la lectoescritura. La familia de cada niño debe ser invitada a participar en este fascinante proceso.

Los siguientes componentes constituyen el lenguaje oral:^a

- **Fonología:** el sistema de sonidos del idioma, como notar que *gato*, *pato* y *rato* difieren sólo por un único sonido inicial;
- **Semántica:** el significado transmitido por las palabras, frases y oraciones;
- **Sintaxis o gramática:** las reglas que rigen cómo las oraciones se unen (por ejemplo: el idioma inglés se basa en el *orden de las palabras* para transmitir

^aEl término *idioma oral* se usa para indicar la inclusión de un componente fonológico. Los otros componentes del idioma (semántica, sintaxis, morfología, vocabulario y pragmática) están presentes en ambos idiomas orales, como inglés y español, e idiomas visuales, como el Lenguaje estadounidense de señas (ASL, por sus siglas en inglés).



un mensaje: *Manuel le tira la pelota a Bertha* versus *Bertha le tira la pelota a Manuel*);

- **Morfología:** las unidades de significado dentro de un idioma, los llamados *morfemas*, como la finalización en *ed* para el tiempo pasado en inglés (por ejemplo, *walked* [caminó] y *s* para el plural (por ejemplo, *perros*);
- Vocabulario: las palabras en un determinado idioma; y
- Pragmática: las reglas del lenguaje utilizado en contextos sociales (por ejemplo: uno le hablaría de manera diferente al

presidente que a su propia madre) La **pragmática** incluye reunir información, solicitar y comunicar. Las buenas conversaciones depende de permanecer en un tema y tomarse turnos.

Estos componentes se usan en las modalidades **auditivas** (es decir, escuchar, hablar) y visual (es decir, hacer señas, leer, escribir).

El lenguaje les permite a los niños expresar sus sentimientos y necesidades, reconocer los sentimientos y necesidades de otros y hablar sobre emociones.⁴ Es

Puntos destacados de la investigación

Los principios y las sugerencias del plan de estudios ofrecidos en este capítulo se basan en 40 años de investigación científica de adquisición del lenguaje y desarrollo de la alfabetización. Estos son apenas algunos de los asombrosos descubrimientos que forman los antecedentes de este capítulo. Los siguientes hallazgos surgen de este vasto cuerpo de investigación:

- Incluso en la infancia, los niños son estudiantes activos que usan datos del idioma que escuchan para obtener patrones.⁵ Los niños que están aprendiendo el idioma se comportan como jóvenes matemáticos que responden a patrones y calculan, por ejemplo, que en inglés generalmente *-ed* va al final de los verbos para indicar el tiempo pasado (por ejemplo: “he walked” [él caminó] o “it dropped” [se cayó]).⁶
- Cuando los niños pequeños escuchan el idioma que los rodea, están acumulando los datos que necesitan para usar sus aptitudes y obtener las funciones del idioma de su hogar. Además, la misma práctica de leer con los niños (por ejemplo: comenzar con la portada de un libro y pasar página por página hasta el final) enseña los patrones de la estructura y manejo del libro y las formas generales en las que las letras impresas funcionan (por ejemplo: el inglés se lee de izquierda a dere-

cha y de arriba hacia debajo de una página).

Cuando la lectura de libros es acompañada por comentarios explícitos (por ejemplo: “Este es el título del libro: *Whistle for Willie* [Un silbato para Willie]”) y acciones (por ejemplo: subrayar el título mientras se lee), los niños aprenden incluso más sobre las características de los niños y cómo funcionan las letras impresas.⁷

- La capacidad de contar cuentos y el desarrollo del vocabulario de los niños se ve apoyado a través de las experiencias de lectura compartidas. Las historias tienen una estructura predecible: un entorno, personajes, un problema y su resolución. A medida que los niños escuchan historias, aprenden esta estructura básica y comienza a usar este conocimiento para formar las historias que crean.⁸ Los niños también aprenden el significado de nuevas palabras desde escuchar múltiples lecturas de buenas historias,⁹ “**explicaciones amigables de las palabras**” (explicaciones con palabras y ejemplos del alcance de los niños de preescolar en lugar de una definición más formal de un diccionario) ofrecidas por los maestros y padres mientras leen historias a los niños,^{10, 11, 12} y desde la participación con adultos en conversaciones durante la lectura de las historias.^{13, 14}



fundamental que los maestros y encargados sean receptivos a los intentos de los niños pequeños en la comunicación y el lenguaje enfocándose en las cosas que son importantes para los niños y sus familiares. Ningún componente de cualquier plan de estudios tendrá mayor impacto en el desarrollo de un niño de preescolar que el lenguaje.

El entorno preescolar también es una época fascinante para el desarrollo del lenguaje escrito y para fomentar el interés en la lectura. Si los entornos sociales y físicos en el entorno preescolar y el hogar apoyan el desarrollo de la lectura y del lenguaje escrito, los niños querrán escuchar historias de libros y usar los libros para averiguar más sobre cosas que les interesen. También se inclinarán a crear marcas que se aproximen a letras y a aprender cómo escribir sus propios nombres. Disfrutarán jugar con los sonidos del idioma, también. Todas estas experiencias son las bases para la lectura y escritura convencional que llegan más adelante.

Principios generales

► **El idioma y la lectoescritura trabajan juntos**

El idioma y la lectoescritura se apoyan uno al otro. Los niños con un lenguaje oral bien desarrollado tienen más probabilidades de tener éxito con la comprensión de lectura en niveles de grado más adelante que los niños con un lenguaje oral menos desarrollado.¹⁵ Los niños con sólidos vocabularios orales tienen más probabilidades de realizar un progreso mayor en el desarrollo de la conciencia fonológica.¹⁶ Además, el aprendizaje del lenguaje y la lectoescritura a menudo ocurre en el mismo contexto. Por ejemplo, hablar con un niño sobre qué sucedió el día anterior apoya

tanto el desarrollo del lenguaje como de las aptitudes **narrativas**.¹⁷ Ayudar a los niños a encontrar sus nombres en el cuadro de ayuda y explicarles cómo funciona el sistema del cuadro de ayuda apoya tanto la alfabetización como el lenguaje.

► **Los niños dicen o señalan lo que escuchan o ven**

Un entorno de lenguaje rico es clave para el aprendizaje del lenguaje de los niños de preescolar así como para su desarrollo como lectores y escritores. Cuanto más lenguaje escuchan los niños, más crece su lenguaje.^{18, 19, 20} Los niños dicen, señalan o usan pantallas táctiles para expresar lo que escuchan o ven. Cuando los maestros utilizan el lenguaje convencional, brindan un modelo a partir del cual los niños aprenden cómo usar el lenguaje ellos mismos. Lo mismo es verdad para la lectura y la escritura. Cuantos más los adultos lean y escriban con los niños y les muestren cómo usar la lectura y la escritura en sus propias vidas, más aumentará la comprensión de los niños de lo que quiere decir ser un lector y escritor. Los adultos también tienen muchas oportunidades para responder preguntas de los niños sobre cómo funcionan los registros de gráficos.

► **Los niños aprenden en cualquier lugar**

Los adultos pueden actuar como detectives para encontrar oportunidades para el idioma y la lectoescritura en cualquier lugar y usarlas como momentos de enseñanza. Por ejemplo, cuando un niño relata una experiencia personal y deja fuera información fundamental para la comprensión de quien escucha, realizar una pregunta que haga que el niño brinde esta información ayuda a desarrollar las aptitudes narrativas (por ejemplo: “¿En dónde estabas cuando el viento te voló el sombrero?”).²¹ Las



situaciones de cuidado pueden aportar un sólido apoyo físico para los significados de las palabras y ayudar a los niños a aprender nuevo vocabulario (por ejemplo: “Frótate las *palmas* de tus manos juntas, así, para hacer *espuma*”).²² Los maestros pueden referirse a la lata de sopa que un niño coloca en la sartén de juguete en el área de la casita para cocinar sopa (por ejemplo: “Veo que van a almorzar sopa de tomates”) para apoyar las aptitudes de registros de gráfico de los niños. Encontrar estos momentos cotidianos también enriquece la valoración de los niños para los muchos usos que el lenguaje y la alfabetización tienen.

► **Los niños aprenden mejor de las experiencias que son interesantes, útiles y divertidas**

El mundo y el entorno preescolar son lugares interesantes y satisfactorios para los niños cuando ofrecen experiencias que involucran y deleitan a los niños y satisfacen su deseo de saber.^{23, 24} Cuando los niños aprenden que el lenguaje puede ser divertido (por ejemplo: cantando canciones tontas y recitando poemas con sorprendentes finales) y también ayuda a realizar las cosas, estarán motivados a usar su lenguaje. Cuando los niños escuchan las palabras en las canciones (por ejemplo: “Cuando estás contento y los sabes”) que indican movimientos para hacer o cuando el aprendizaje del idioma está incorporado en las rutinas (por ejemplo: “Si tienen una *bolsillo* en su *camisa* o *blusa*, por favor vayan al lavabo a lavarse las manos”), ven una razón para atender al idioma y para usarlo. Cuando se enteran de que los libros están llenos de personajes e información interesante (por ejemplo: ¡una hormiga es un animal!), desearán escuchar más libros



► **Celebrar y apoyar a nivel individual**

Los niños difieren en el temperamento y también en sus experiencias con el idioma y la lectoescritura. El niño que es tímido, el niño que no tiene al inglés como el idioma de su hogar, o el niño que usa el lenguaje de señas o un sistema de comunicación alternativo puede ser reacio a comunicarse. Algunos niños escuchan más libros leídos en voz alta que otros niños, y algunos son alentados a compartir sus pensamientos sobre la historia mientras que otros son alentados sólo a escuchar o recitar partes del texto.²⁵ El acceso de los niños a la lapicera, lápiz, y papel en los primeros años también varía. Al saber que los niños individuales tienen distintos puntos de partida, un maestro acepta y deleita el camino de cada niño hacia el idioma y la lectoescritura y expande las experiencias de cada niño. Los niños con discapacidades o diferencias de comunicación se benefician de los maestros que comprenden sus diferencias en el lenguaje y la comunicación y hacen lugar para ellos en la rutina cotidiana.



► **Conectar la escuela con el hogar**

Construir conexiones con los familiares del niño les da a los padres la oportunidad de involucrarse más en el aprendizaje de sus hijos. Cuando los padres reciben determinados materiales y son ayudados a aprender estrategias de que apoyan el desarrollo del idioma y la lectoescritura de sus hijos, el aprendizaje de sus hijos se beneficia.²⁶ Llegar a las familias también les da a los maestros oportunidades para aprender sobre las fortalezas que cada niño aporta a la escuela y sobre las importancias individuales. Por ejemplo, los maestros deberían pedirles a los familiares que brinden información sobre un niño que usa (o está aprendiendo a usar) un sistema alternativo de comunicación. También es importante consultar con especialistas. Este conocimiento ayuda a los maestros a construir y expandir las experiencias que los niños tienen en el hogar.

► **Crear un ambiente sensible a nivel cultural**

Alrededor del mundo, los niños en algunas culturas son alentados a hablar, mientras que los niños en otras culturas son alentados a permanecer en silencio. Los maestros necesitan ser respetuosos de las expectativas del hogar para el uso del idioma al mismo



tiempo que apoyan a los niños para que hablen en la escuela.²⁷ En un aula del entorno preescolar que sea demasiado silenciosa, los niños no experimentarán el idioma suficiente para aprender a usarlo y obtener conocimiento y aptitudes para la alfabetización. Los niños deben estar rodeados por el lenguaje para adquirir el vocabulario y las estructuras de oraciones que necesitan para leer y escribir y pensar.^{28, 29, 30, 31} Esto quiere decir que los maestros en educación preescolar deben hablar y alentar a los niños a utilizar el lenguaje para negociar con otros niños, pedir lo que desean y expresar sus emociones.

► **Alentar a los niños a turnarse**

Los niños aprenden el lenguaje y aprenden a leer y escribir a través de la interacción social, especialmente cuando hay mucho “ida y vuelta” en una conversación.³² Intentar un equilibrio entre rodear a los niños con el lenguaje y permitirles hablar también.³³ La investigación sugiere que los niños “hablan” muy poco en el aula de preescolar,³⁴ aunque hacerlo fomentaría su desarrollo del idioma. Se debería realizar a los niños preguntas abiertas que requieran más de una palabra para responder (por ejemplo: “¿Cuáles son todos los alimentos que te gusta comer en el desayuno?” en vez de “¿Qué comiste esta mañana?”). Luego los maestros pueden realizar un seguimiento con preguntas adicionales, por ejemplo, preguntando qué hace la familia del niño por la mañana. Las preguntas no deben evaluar ni cuestionar, sino servir como disparadores que alienten a los niños a generar el lenguaje. Los niños también aprenderán mientras los maestros modelan cómo participar en intercambios de ida y vuelta con otros niños. Cuando los maestros piden las opiniones e ideas de los niños, la confianza de



los niños se dispara. Además, cuando los maestros alientan a los niños a realizar elecciones, por ejemplo, sobre en cuáles dos actividades de alfabetización desean participar, los niños estarán más involucrados en la actividad.

► **Hacer que los pensamientos sean más explícitos pensando en voz alta**

Los maestros pueden compartir sus pensamientos en una demostración de cómo escribir una carta a un niño que ha solicitado ayuda. Describen sus acciones (por ejemplo: “Para escribir la letra K, comienzas con una larga línea vertical como esta, y luego dibujas una línea diagonal corta como esta, y luego otra línea diagonal corta desde aquí abajo hasta aquí”). Los maestros también pueden compartir sus pensamientos durante tareas de rutina, como al limpiar el pico tapado de una botella de pegamento (por ejemplo: “Voy a abrir este sujetador de papeles y colocarlo en el pico de la botella. Si puedo sacar el pedazo seco del pico, el pegamento volverá a salir. ¿Ven el agujero? Voy a poner la punta del sujetador de papeles aquí dentro . . .”). Escuchar al maestro describir sus acciones incrementa el aprendizaje del lenguaje y de la lectoescritura de los niños.^{35, 36} El aprendizaje se puede beneficiar a partir de pensar en voz alta en los contextos rutinarios, al igual que en contextos de educación planificada.³⁷

► **Apoyar la curiosidad y la confianza**

Los niños no deberían tener miedo de preguntar “¿Por qué?” y “¿Cómo?” Los niños realizan preguntas en entornos que son cognitivamente interesantes y desafiantes. Están más confiados y aprenden más en entornos que los apoyan a nivel emocional.^{38, 39, 40} Al realizar preguntas como: “Me preguntó qué pasaría si . . .” y usar comentarios como: “Cuéntame sobre . . .”, se involu-

cra a los niños en preguntarse y pensar y en compartir sus pensamientos. Estas ayudas también les hacen a los niños saber que los adultos piensan que sus ideas son importantes.

► **Crear ambientes ricos en la alfabetización**

Los materiales interesantes, organizados de manera atractiva para crear áreas específicas en los entornos de aprendizaje en el interior y al aire libre, les indican a los niños que hablen, exploren, construyan, dibujen, pinten, se muevan, consulten e interpreten roles en obras teatrales. Los materiales y elementos de alfabetización, presentados a través del entorno de aprendizaje, hacen que usar el lenguaje y participar en la lectura y en la escritura sea una parte en la rutina del día de preescolar.

► **Observar a los niños**

Al observar la participación de los niños con el idioma y la lectoescritura, los maestros encuentran formas de ingresar a su mundo para apoyar y extender su aprendizaje. Estas observaciones se vuelven una guía para la práctica intencional en el aula. A medida que los maestros implementan las actividades planificadas, sus observaciones de las respuestas de los niños suministran información fundamental que ayuda a los maestros a satisfacer las necesidades específicas de los niños.

Entornos y materiales

Cómo está dispuesto el entorno de aprendizaje afecta cómo los niños aprenden a hablar, leer y escribir. Un medioambiente que fomenta el desarrollo del lenguaje, la comunicación bidireccional y las aptitudes de alfabetización brinda un contenido rico del plan de estu-

dios. El cronograma cotidiano acomoda una variedad de agrupaciones (por ejemplo: grupo grande, grupo pequeño e individual) y los materiales de aprendizaje fascinan a los niños. Los niños aprenden más cuando los adultos modelan el idioma y la lectoescritura y brindan una enseñanza de juego y que sea útil. Los espacios de juego con elementos de alfabetización (por ejemplo: letreros, listas) les permiten a los niños congregarse y hacer elecciones que fomenten experiencias ricas para el lenguaje y la alfabetización.



► **El cronograma diario para las interacciones entre niños y adultos, y entre niños con otros niños**

Los líderes del programa deben crear oportunidades dentro del día para la interacción entre niños y adultos y de niños con otros niños. La consistencia en el cronograma diario, en las rutinas y los lugares de las áreas de interés ayuda a los niños, especialmente aquellos con desafíos cognitivos o de comportamiento social o con discapacidades visuales, ya que reduce la incertidumbre. La sala más hermosa solamente es buena si hay interacción dentro de ella. La conversación con adultos y pares, exposición a los registros de gráficos, y materiales de escritura y lectura son clave para fomentar el lenguaje y la alfabetización.

► **Espacio de grupos grandes**

Sentarse juntos para canciones, juegos y conversaciones en grupo y frente a una pared atractiva y despejada les permite a los niños una clara visión de los maestros y los pares. Pueden prestar atención y responder a la comunicación verbal y no verbal, así como a las indicaciones visuales.

► **Espacios de grupos pequeños**

Durante algunas partes del día del entorno preescolar, los maestros pueden reunir a los niños en grupos pequeños. Los grupos pequeños permiten una interacción más individual con adultos que los grupos grandes, y ayudan a garantizar que cada niño interactúe con un maestro cada día. La mayoría de las intervenciones de aptitudes de alfabetización con efectividad demostrada se han realizado en entornos de grupos pequeños,⁴¹ sin duda, porque estos entornos les permiten a los maestros adaptar tanto los niveles de interacción como las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales (por ejemplo: el desarrollo del lenguaje para niños que estudian inglés como segunda lengua). Los pequeños grupos también benefician a los niños con discapacidades, ya que los adultos pueden demostrar para todos los niños cómo las adaptaciones incrementan la capacidad del niño de comunicarse. Por ejemplo, tener imágenes disponibles de los símbolos que el niño utiliza para iniciar comentarios o responder preguntas ilustra las aptitudes necesarias para conversaciones fluidas.

► **Un espacio para mostrar elementos relacionados con la familia**

El vínculo entre el hogar y la escuela se puede fortalecer mostrando fotografías de la familia, dibujos y proyectos de padre e hijo, o dibujos de familia-



res que los niños crean en la escuela. Documentar las actividades familiares basadas en la escuela con fotografías y mostrarlas. Las listas ricas de palabras pueden acompañar ilustraciones que coincidan con las ocupaciones de los miembros de la familia o los alimentos favoritos que se disfrutaron en la casa de cada niño mostrando fotografías, dibujos y proyectos de padres e hijos o dibujos de familiares que los niños crean en la escuela. Documentar las actividades familiares basadas en la escuela con fotografías y mostrarlas. Las listas ricas de palabras pueden acompañar ilustraciones que coincidan con las ocupaciones de los miembros de la familia o los alimentos favoritos que se disfrutaron en la casa de cada niño.

► **Centros o áreas de interés**

Los centros individuales o áreas de interés, cada uno con un enfoque en un tipo único de experiencia, les dan a los niños un rango de elecciones. Estos lugares especiales alientan a los niños de preescolar a trabajar en colaboración y a comunicarse entre ellos. También les brindan a los niños oportunidades para trabajar solos, si lo desean. Las áreas con actividades silenciosas están separadas de aquellas con actividades más exuberantes. Los caminos que llevan a las áreas están libres de barreras para los niños que utilizan dispositivos de movilidad como andadores, y lo suficientemente grandes como para permitirles a los niños interactuar alrededor de los materiales. Los libros relevantes, letreros y otros artefactos de registros de gráficos pueden estar colocados en cada una de las áreas, junto con suministros de escritura para apoyar a que los niños usen objetos con registros de gráficos en el juego (por ejemplo: anotadores y directorios telefónicos, menús y anota-



dores de pedidos, letreros de calle) y en rutinas (por ejemplo: papel para lista de turnos, etiquetas con nombre para el cuadro de actividades, un cuadro de ayuda). (Ver sugerencias más específicas en “1.0 Conceptos sobre letra impresa”, página 138).

- **Crear un área de teatro**

El **área de teatro básica** es un “área de la casita” llena con disfraces, muebles, platos de juguete, envases de comida vacíos y muñecos.

Ting se viste como una mamá con tacos altos y un sombrero elegante. Sirve un plato de plástico lleno de fideos con palillos de imitación. David se une, le pregunta si puede servir las hamburguesas de juguete. Hablan sobre las diferentes cosas que comen las familias y cómo comen. A medida que otros niños se unen para crear un banquete de comidas de mentira, el juego y los intercambios de lenguaje crecen cada vez más.

Usar vestimenta básica y otros elementos del hogar y de los entornos comunitarios, en lugar de atuendos comerciales, aliente a los niños a crear sus propios escenarios de juego. A veces, una obra de teatro presenta diferencias culturales en los



alimentos preferidos, la vestimenta o los utensilios para comer. Las historias creadas por los niños sirven como plataformas para idioma de alto nivel y apoyan la comprensión de historias que escuchan en los libros que les leen. Usar temas adicionales de obras durante el año (por ejemplo: tienda de almacén, tienda de mascotas, correo, taller) brinda más oportunidades de introducir variaciones culturales. También apoya intereses variados de los niños y extiende los aportes de la obra teatral a la comprensión de los niños de un rango más grande de historias y otros tipos de libros.

– **Crear un área de bloques**

El juego de bloques a menudo abarca pequeños grupos que están aprendiendo a cooperar y comunicarse mientras construyen una estación de bomberos o la torre más alta. Mientras los niños trabajan juntos, usan el idioma y aprenden palabras como *arriba* y *abajo*. Los adultos comentan sobre el trabajo de los niños utilizando oraciones modelando una buena estructura de oración y tam-



bién el complejo lenguaje espacial que está relacionado con las posteriores habilidades espaciales y matemáticas.^{42, 43} Agregar libros y materiales de escritura relacionados al área de bloques alienta el desarrollo de la alfabetización y apela al deleite de los niños por agregar detalles de construcciones y calles (por ejemplo: letreros) para hacerlos que se parezcan a lo que los niños observan en el mundo real.

– **Crear un área de arte**

Mientras los niños sostienen lapiceras, pinceles, marcadores y crayones y manipulan tijeras, botellas de pegamento y arcilla, no sólo están creando obras de arte, sino que también construyen las habilidades de motricidad fina para escribir, dibujar y pintar. Incluir materiales con una variedad de manijas (por ejemplo: redondeada, incorporada) le permite participar al niño con un agarre diferente. A medida que los niños usan el arte para expresar sus experiencias o sentimientos o para capturar algo creado por su imaginación, también usan y desarrollan aptitudes en el uso de símbolos que apoyan el lenguaje oral o de señas y la composición de mensajes y las historias se pueden anotar.

– **Crear un área de escritura**

Aunque los niños tienen oportunidades de escribir en todas las áreas de interés, un área dedicada específicamente a los materiales de escritura incrementa el interés y la participación de los niños en la escritura. Hay disponibles papel blanco y de color (para dibujar, papel madera y de calcar) en varios tamaños, junto con una variedad de herramientas de escritura (por ejemplo: marcadores, crayones, lapiceras). Para evitar el conflicto por los materiales, los maestros hacen que las herramientas de



escritura (por ejemplo marcadores o crayones) estén disponibles en pequeños conjuntos para el uso por uno o dos niños en vez de en grandes tubos. Una gran pizarra o un caballete hacen que la escritura esté disponible para niños con destrezas motrices finas limitadas y aquellos que estén demasiado “ocupados” como para sentarse a escribir. El aula incluye superficies tituladas y herramientas de escritura que están adaptadas para el uso de niños con dificultades motrices o físicas. (Consulte las estrategias en la disciplina de Escritura, en la página 173, para obtener más sugerencias.) Algunos niños pueden necesitar ayuda con la escritura emergente, ya sea a través de **tecnología de asistencia** o de la ayuda directa de un adulto. La tecnología de asistencia (ya sea tecnología inferior o superior) puede ser tan simple como aumentar el ancho del marcador o lápiz para que sea más fácil de agarrar, o puede ser tan sofisticado como usar una computadora. Otra posibilidad sería

que un adulto o un par “escriba” para el niño que luego aprobar o desaprobado indicando sí o no.

– **Crear un área acogedora de biblioteca o de libros**

El aula tiene muchos libros que reflejan los distintos idiomas, culturas y niveles de aptitud actuales de los niños. Los libros se deben mostrar con la tapa apuntando hacia fuera de los estantes. Incluir textos narrativos e informativos, así como libros de versos. Una alfombra acogedora o un pequeño sillón les permiten a los niños acurrucarse y leer. Las pizarras de franela y las historias de franela, las marionetas, los animales de peluche, los muñecos de trapo y los elementos de los personajes de la historia se suministran en el área cercana. Sólo unos pocos de estos materiales están en el área de biblioteca todos de una sola vez, y las selecciones rotan con el tiempo para brindar una variedad de experiencias.

Demasiados materiales a la vez pueden abrumar a los niños y llenar el espacio físico necesario para usar los materiales de manera cómoda. Los maestros pueden publicar letreros en la biblioteca (por ejemplo: Zona de lectura, Leer es divertido, y Sé un ratón de biblioteca). Los letreros para las áreas de escritura también pueden ser colocados al aire libre. Los



libros ilustrados son aumentados con texturas para adaptarse a los niños con discapacidades visuales o cognitivas, y los libros letras más grandes o en **braille** están incluidos para los niños con trastornos visuales. Los álbumes de fotos (por ejemplo: de los niños que participan en las actividades en preescolar, excursiones, celebraciones) y libros de la clase hechos por los niños los ayudan a conectar la lectura con sus vidas y también apoyan el desarrollo del idioma a medida que los niños hablan sobre las fotos y ayudan a realizar los epígrafes para las páginas.

Algunos niños pueden necesitar ayuda para sostener un libro o pasar las páginas, ya sea a través de tecnología de asistencia o mediante la ayuda de un adulto o de un par. Por ejemplo, un libro puede estar montado para que el niño no tenga que sostenerlo, y se pueden colocar pestañas rígidas en las páginas de un libro para hacer que sea más sencillo pasarlas. Otra opción para niños con discapacidades motrices lo suficientemente graves como para limitar el manejo de los libros es proporcionar libros en CDs.

– **Crear un área de ciencias**

El área de ciencias está llena de elementos que encienden la curiosidad



y la sorpresa de los niños y que los hacen explorar y averiguar. Tiene plantas y animales a cargo del cuidado de los niños y muchos objetos para explorar (por ejemplo: caracoles, semillas, piedras, cortezas, imanes). El espacio de juego al aire libre también es un área de ciencias, con ruedas y áreas con pendientes, una variedad de sustancias interesantes (como charcos, arena, barro); nubes, viento y sol; arañas, pájaros y hojas; y sombras. Los **libros de información** colocados en el área de ciencias cubierta y a fuera en lugares aptos o en un carrito, extienden las experiencias de primera mano de ciencias de los niños. Mientras los niños exploran el contenido científico, aprenden un vocabulario rico, realizan preguntas y describen lo que ven y escuchan. También aprenden a documentar investigaciones con dibujos o escritos, algunos de los cuales les dictan a los maestros.

– **Crear un área de juegos**

Cuando los niños juegan juegos con el lenguaje, escucha y usan lenguaje rico en el contexto del juego y en el debate alrededor del juego. Negociar de quién es el turno y hablar sobre qué sucedió les da a los niños la oportunidad de usar su idioma y trabajar con materiales impresos.

– **Crear un área de matemáticas**

Cuando los niños juegan con formas, encuentran patrones, o juegan con materiales de Tangram, están construyendo sus aptitudes matemáticas, lo que incluye el lenguaje de las matemáticas (por ejemplo: tres lados y tres esquinas; igual y diferente; triángulo, cuadrado y hexágono). Los juegos de mesa, como aquellos con dados y agujas giratorias, alientan a los niños a aprender palabras de números utiliza-



das para contar mientras avanzan tres o cuatro espacios. Construir el conocimiento de las cantidades representadas y los términos del lenguaje para hablar sobre las relaciones entre los números ayuda a los niños a aprender las bases de matemática (por ejemplo: cinco es más que tres).⁴⁴ La participación del maestro en las actividades de matemática apoya a los niños con el aprendizaje de vocabulario relacionado con la matemática y hace que los niños hablen de sus acciones y descubrimientos. Las actividades son oportunidades importantes para que los niños practiquen utilizando los términos de matemática que el maestro modela.

► **Preparar los materiales de antemano para maximizar el idioma y la lectoescritura**

Planifique sobre lo que desea lograr con los niños y seleccione y prepare los materiales necesarios de antemano para las actividades en pequeños y grandes grupos. Los libros, canciones y otras actividades son más efectivos cuando se relacionan con los intereses de los niños y cuando el maestro tuvo una intención para su uso. Las experiencias de los niños serán especialmente significativas si la cultura de su hogar está incorporada. Otra forma de planificar para que el tiempo en clase se utilice de manera efectiva es reunir los materiales suficientes (por ejemplo: disfraces, bloques, libros o muñecos) para minimizar la cantidad de tiempo que los niños pasan esperando.

► **Disponer los entornos de aprendizaje para fascinar a los niños y dar pie a conversaciones**

Pensar con anticipación sobre qué les fascinará a los niños y qué los hará querer aprender. Quizás un punto en el aula

puede estar diseñado para inspeccionar cosas de interés (por ejemplo: los restos que salen de un sacapuntas, las cerdas de un pincel, plumas, una colección de semillas, o colecciones de rocas o caracoles) a simple vista o con lupa. Colocar materiales de dibujo allí para dar pie a los niños a que dibujen lo que ven, si están interesados. El maestro intencional une a los niños a medida que exploran en entornos de aprendizaje para preguntar qué están notando, ayudarlos a notar más y usar nuevo vocabulario (ejemplo: *restos del sacapuntas, cercas, piedritas, manchado*) en auténticas conversaciones con los niños.

► **Extender el aula más allá de sus paredes**

Estar en el patio de juegos o ir a una excursión les da a los niños que participen oportunidades para aprender contenido importante sobre el idioma y la alfabetización. Por ejemplo, proporcionar letreros de la calle para un sendero al aire libre para triciclos y papel y elementos de escritura para hacer multas por exceso de velocidad. Folletos que anuncien puestos de limonada y restaurantes de paso hechos por los niños se pueden utilizar para jugar afuera. Los portapapeles apoyan a los niños para escribir y dibujar al aire libre. Suministrar una tina de libros de información al aire libre que se relacionen con elementos de la naturaleza que los niños pueden observar (por ejemplo: insectos, gusanos, flores, árboles). En una excursión, incluso una caminata alrededor de la cuadra, leer los letreros de la calle y los números de las casas, responder las preguntas de los niños, destacar cosas que los niños puedan no haber notado a simple vista (por ejemplo: el nido de un pájaro en un árbol, trabajadores en un andamio limpiando ventanas de un edificio). Las oportunidades son infinitas.

Resumen de los fundamentos del idioma

La comprensión auditiva y expresión oral consta de tres subáreas. *Uso del idioma y sus convenciones* que se enfoca en cómo los niños usan su lenguaje para una cantidad de fines, lo que incluye aprender cómo participar en conversaciones breves. El aprendizaje del *vocabulario* es uno de los logros más importantes de la infancia temprana y está relacionado con la posterior comprensión de lectura. La *gramática* les permite a los niños ir más allá que simplemente nombrar con sus vocabularios a expresar sus ideas en oraciones. Comprender cómo las palabras se unen en una oración (es decir, la gramática) está muy relacionado con la comprensión de lectura: comprender el significado en los libros y las historias. La expresión auditiva se puede lograr a través del lenguaje oral o del **lenguaje de señas**.

Resumen de los fundamentos de la lectoescritura

La lectura consta de cinco subáreas. Los conceptos de las letras impresas involucran la comprensión que la letra impresa tiene un significado y se usa para una variedad de fines. La *conciencia fonológica* se trata de aprender a notar que las palabras habladas tienen partes. El *reconocimiento del alfabeto y de las palabras/letras impresas* incluye identificar las letras del alfabeto y relacionar las letras en las palabras impresas con los sonidos en las palabras habladas. La *compresión y análisis de textos apropiados para la edad* involucra pensamiento que lleva a comprender historias y otro tipo de libros. El interés y

respuesta de la alfabetización incluyen la participación de los niños y la motivación por la lectura.

La escritura se enfoca en *comprende que las letras impresas representan ideas* y en *aprender a pasar del dibujo y de la **escritura de garabatos** a usar letras y palabras*. Ocurre mucha exploración con papel y herramientas de escritura antes de que los niños intenten escribir para transmitir significados específicos. Cuando los niños necesitan transmitir significado, están usando su idioma, su capacidad física de sostente un crayón o lápiz, y la comprensión cognitiva de que las marcas que hacen en la página son símbolos que representan un significado que puede ser compartido.

Resumen de las áreas de énfasis y subáreas

Idioma

Comprensión auditiva y expresión oral

- 1.0 Uso del idioma y sus convenciones
- 2.0 Vocabulario
- 3.0 Gramática

Lectoescritura

Lectura

- 1.0 Conceptos sobre letra impresa
- 2.0 Conciencia fonológica
- 3.0 Alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas
- 4.0 Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad
- 5.0 Interés y respuesta a la lectoescritura

Escritura

- 1.0 Estrategias de escritura

Por favor refiérase al mapa de los fundamentos del idioma y la lectoescritura en la página 180 para una explicación visual de la terminología utilizada en los fundamentos del aprendizaje preescolar.



IDIOMA

Comprensión auditiva y expresión oral

El idioma sucede a nuestro alrededor, en las interacciones sociales entre los maestros y los niños, en el manejo de la clase, en el juego entre los niños y en las actividades de enseñanza. Por ejemplo, cuando los niños aprenden las matemáticas y ciencia, las aprenden a través del idioma así como a través de experiencias significativas y multisensoriales. El idioma también mejora o limita la capacidad de los niños de escoger compañeros de juego y unirse a juegos en el patio. El área de comprensión auditiva y expresión oral tiene tres subáreas: el uso y las convenciones del idioma, el vocabulario y la gramática.





1.0 Uso del idioma y sus convenciones

¿Cómo el niño pide algo que necesita en una forma que sea educada y respetuosa, clara y fácilmente entendible? Un niño de cuatro años desea usar el columpio en el que ha estado un par durante unos diez minutos. Un niño de cinco años desea compartir una historia sobre la celebración familiar del Año Nuevo Chino. Aprender a utilizar el idioma de manera efectiva es una aptitud fundamental de la vida que desarrolla desde describir hasta predecir, desde meramente saludar a alguien hasta buscar nueva información sobre esa persona. El mismo clima del aula de preescolar depende de cuán bien los niños utilizan el idioma para comunicar sus necesidades, ideas y sentimientos. Los maestros pueden apoyar a los niños pequeños en el área del uso y de las convenciones del idioma repitiendo y extendiendo lo que los niños dicen en las conversaciones, con-

tándoles historias ellos mismos y **modelando** el uso adecuado del idioma

Se describen cuatro aptitudes en este subárea, cada una de las cuentas es una base. Cada una de estas áreas de aptitudes cuenta con un conjunto distintivo de prácticas basadas en la evidencia de la investigación; por lo tanto, las siguientes sugerencias curriculares están organizadas por aptitudes o fundamentos. Esta organización les ofrece a los maestros una estructura para crear sus propios enlaces entre los fundamentos que se enfocan en las distintas aptitudes y actividades en la clase.

Las cuatro aptitudes son las siguientes:

- Usar el idioma para comunicarse con otros.
- Hablar con claridad.
- Usar estilos aceptados del idioma.
- Contar una historia o volver a contar algo que sucedió anteriormente en el día.

Usar el idioma para comunicarse con otros

CASO

Los momentos de cada día otorgan oportunidades especiales para que los niños desarrollen los aspectos básicos de la comunicación cuando *describen* qué encontraron, *comentan* sobre un punto de interés, o incluso *saludan* a un par.

Armand encuentra un gusano en el patio y con delicadeza lo lleva para mostrárselo al maestro. Un grupo de niños entusiasmados lo siguen, ansiosos por saber más sobre el gusano. La Srta. Krim pregunta: “¿Qué encontraste ahí, Armand?” mientras señala a los demás para que se unan a la conversación. “¿Está vivo?”, pregunta un niño. La maestra responde: “¿Qué creen? ¿Cómo lo pueden saber?”

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Al construir el interés del niño y estar “en el momento” con el niño, esta maestra demuestra una comunicación de ida y vuelta y comienza una conversación. Involucra a los niños haciendo que sea interesante y divertido, alentándolos a hablar por turnos, tomando las preguntas de los niños con seriedad y dejándoles hacer aportes al descubrimiento.

**CASO**

Mientras los de cuatro años se reúnen para el momento de lectura en pequeños grupos, Ting se sienta en silencio detrás de Fernando, que es mucho más alto y energético. Ting, que es un niña que habla chino en su hogar, raramente habla en clase, nunca levanta la mano entre el frenesí de niños que quieren ser constantemente reconocidos. Su maestra sabiamente escoge un libro para leer una historia sobre el tema favorito de Ting: las mariposas. Por primera vez, Ting aporta tímidamente a la conversación usando el inglés: "Mi abuelo tiene una mariposa como esa".

La maestra, capitalizando el momento, pregunta: "¿En dónde tiene tu abuelo sus mariposas?" llevando a Ting más allá. Otros niños se unen al diálogo y siguen hablando mientras hacen mariposas de papel en el área de arte.

**PLANIFICAR
OPORTUNIDADES
DE APRENDIZAJE**

Al elegir un tema de interés para Ting, la maestra encontró que Ting aportó al debate de la clase en su segundo idioma. La maestra eligió un tema que le permitió a Ting ser la experta, y conectar de esa forma la escuela con el hogar. La maestra alentó a los otros niños a que le pidieran más información a Ting, continuando el debate y haciendo del tema una actividad interesante. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

En cada clase, hay oportunidades planificadas y no planificadas que encienden el uso del idioma y la comunicación efectiva. Los maestros en los casos utilizaron las siguientes interacciones y estrategias para apoyar a los niños de preescolar:

Establecer el escenario para el uso del idioma. Los maestros pueden asegurarse de que los niños tengan una oportunidad de hablar separándolos para conversar y compartir sus ideas. Los maestros saben que parte del tiempo de los niños en clase debe pasarse escuchando, pero también comprenden que los niños necesitan oír sus propias voces. Los niños que se comunican con lenguaje de señas u otro sistema necesitan que sus expresiones se reconozcan e incluyan en las conversaciones e interacciones entre los niños.

Reconocer los aportes del niño. Tratar a los niños con respeto los ayuda a volverse curiosos y confiados. Hacer contacto visual con ellos a su nivel cuando intentan comunicarse, saludar a cada niño por su nombre y recapitular lo que les dijeron para indicar que han sido oídos les dice implícitamente: "Tu aporte es valioso".





Los maestros también demuestran a los niños que su conversación es valiosa brindándoles una explicación cuando hacen preguntas sobre lo que quiere decir una palabra y construyendo sobre lo que dicen.

¡Jugar y hacer que los juegos sean interesantes y divertidos! Utilizar juegos que les hagan a los niños hablar y realizar preguntas. Esconder un juguete en la funda de un almohadón y pedirles a los niños que lo toquen sin mirar y describan lo que tocan. Llevar alimentos con un aroma familiar, tal vez alimentos étnicos con los cuales los niños estén familiarizados, y preguntarles: “¿A qué huele esto? ¿Banana, guayaba o chocolate?” Mos-

trarles a los niños un objeto que nunca antes hayan visto, tal vez una cocina real o una herramienta de limpieza (por ejemplo, un tamiz o cepillo largo). Darle a cada niño la oportunidad de realizar preguntas para averiguar qué elemento es y cómo se puede llamar.

Participar en conversaciones para “conocerse”. Ayudar a los niños a usar el idioma para comentar y aprender sobre otros de una forma participativa. Hacer que los maestros y los niños se enseñen unos a otros a decir hola y adiós en otros idiomas. Modelar el uso de los saludos convencionales cuando otros ingresan al aula, como en “¡Hola, Srta. Schwartz! ¿Cómo le va?”.

Hablar con claridad

CASO

La comunicación es efectiva sólo cuando las personas son comprendidas. Cuando los maestros hablan con claridad, son ejemplo de la buena pronunciación, lo que ayuda poco a poco a que los niños refinen su propio discurso. En ocasiones, será difícil entender a los niños. La mayoría de ellos mejorarán con el tiempo. Si los maestros no ven una mejoría, deben derivar al niño a alguien que pueda evaluarlo y recomendar estrategias específicas que lo puedan ayudar a hacer un progreso.

Luka anuncia en la hora de actividades en círculo que mañana es su “cumpleaños”. El maestro dice con delicadeza: “¿Mañana es tu cumpleaños? Sí, tu cumpleaños es muy pronto, veo que te estás entusiasmando ahora que tu cumpleaños casi ha llegado”.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Pronunciar la *i* en lugar de la *e* es un error común de pronunciación que generalmente se va si los niños son expuestos a la pronunciación convencional con el tiempo. Al usar con consistencia la producción correcta sin avergonzar a Luka, el maestro puede ayudar a los niños a escuchar el contraste entre la *i* y la *e*. Tratar los errores de pronunciación de esta manera es un ejemplo de niños que dicen o cantan lo que escuchan o ven porque la mayoría de los niños finalmente dirán las palabras de la forma en la que las escuchan de parte de sus maestros.



La siguiente estrategia apoya a los niños del entorno preescolar:

Más juegos. Enseñar a los niños una **rima** para música que requiera una clara enunciación. Modelar las **sílabas** para ellos con gran exageración y hacer que digan la rima juntos. Por ejemplo: “A benny dicky doom bah. A lassa massa mossah. Oh ben away ben awo ben awah”. La canción popular “Apples and Bananas” también aporta oportunidades para el juego con el idioma. Exponer a los niños a una variedad de tales experiencias con el tiempo mantiene su interés alto y requiere diferentes adaptaciones

del discurso. Objetos o fotografías con nombres que difieren por un solo sonido pueden ser colocadas en una caja. A medida que un niño saca un objeto, pedir o invitar a toda la clase a que diga la palabra y luego la palabra contrastante (por ejemplo: *gato/pato; cono/mono; chico/pico*). Los niños con participación motriz oral, que tienen dificultad en decir palabras o sílabas mientras aprenden a hacer coincidir, sintetizar o analizar sílabas y sonidos, pueden demostrar su conocimiento indicando sí o no en respuesta a la producción de sonidos o palabras de un adulto.

Usar estilos aceptados del idioma

CASO

Los maestros pueden ayudar a los niños a aprender convenciones y estilos aceptados del idioma para que no interrumpen a otros niños, para que sean educados y para que hablen con voz baja o fuerte cuando corresponda.

Gloria acaba de pasar su fin de semana en la playa recogiendo caracoles. Viene a mostrarle a la Srta. Lutz uno de sus preciados caracoles. La Srta. Lutz le pregunta: ¿En donde encontraste estos hermosos caracoles de mar?”

Tony se mete antes de que Gloria pueda responder: “Tengo zapatos nuevos”.

La Srta. Lutz se dirige a Tony y le dice: “Realmente deseo escuchar todo sobre tus zapatos, y me lo puedes contar luego. Ahora vamos a escuchar más sobre los caracoles de mar de Gloria”.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La Srta. Lutz ilustra la importancia de permanecer con un tema y respetar los derechos de los demás para continuar una conversación. Al sugerir que Tony esperara su turno y escuchar a Gloria, ella refuerza el concepto de que en la conversación todo se trata de dar y recibir. Cuando pide preguntas de los niños, los alienta a hacerlo por turno.

La siguiente estrategia apoya a los niños de preescolar:

Ilustre el uso de las convenciones del idioma y aliente a los niños a hacer lo mismo. Al usar oraciones completas y

claras, la maestra en el caso mostró a los niños a hablar con claridad. Cuando los maestros usan un idioma educado y apropiado, los niños seguirán su ejemplo. Los maestros también deben realizar pregun-



tas y alentar a los niños que tengan dudas a responder con su “gran voz” alentando con voz fuerte a los niños a que respondan con su “pequeña voz”. Los maestros tam-

bién pueden ayudar a los niños a aprender cuándo utilizar la voz alta o la voz baja (por ejemplo, en el patio la voz *alta*, pero durante la siesta, la voz *baja*).

Contar una historia o volver a contar algo que sucedió anteriormente en el día

La narrativa oral, o contar cuentos, a menudo se considera un puente entre el desarrollo del idioma y la lectura. Al contar una historia sobre algo que sucedió antes ese día o al inventar un cuento de ficción, uno debe tomar en cuenta la perspectiva de quien escucha y llenar los detalles que a menudo no se incluyen en una conversación. Contar historias demanda no sólo el uso del vocabulario y de las oraciones, sino también una estructura particular: un entorno, personajes, un problema y una resolución.

La producción de narrativas puede variar en esas edades para los niños que se comunican con lenguaje de señas o un sistema de comunicación alternativo. Como ocurre con todos los niños, los maestros pueden apoyar el conocimiento y las aptitudes de comunicación de los niños pequeños repitiendo y extendiendo lo que los niños dicen en conversaciones. Los maestros también pueden brindar oportunidades para los niños que repiten o cuentan historias como un modo de incentivarlos a producir narraciones.

CASO

Azadeh y Alberto se están vistiendo para actuar el libro que la clase ha leído varias veces. El maestro y los niños en la audiencia les recuerdan a los actores cuando se olvidan de interpretar momentos cruciales en la historia. Jorge grita: “¡Luego salvó a la rana!” y los actores se ríen e ilustran esa escena.

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

A través de una obra teatral guiada, los niños actúan una historia para la clase. Los niños mismos comienzan a notar elementos clave de la historia y se recuerdan a cada uno estos momentos, todo con la intención de divertirse. El silencio no siempre vale oro ya que los niños, dispuestos a compartir lo que recuerdan de la historia, y a decirles a los actores lo que se perdieron.

CASO

Adelita está dispuesta a contarle a la clase sobre su reunión por las fiestas en su casa. En el idioma de su hogar, cuenta: “Vino mi abuelita. Y vino mi tía. Y vino mi tío”. (Vino mi abuelita. Vino mi tía. Y vino mi tío.) La maestra, que habla español, le cuenta a la clase lo que dijo Adelita y luego les hace algunas preguntas primero en español y luego en inglés (por ejemplo: “¿Fue la bebé Ana?”). Las respuestas de Adelita deleitan a la clase mientras habla sobre la visita de bebé Ana.

**MOMENTO DE ENSEÑANZA**

La explicación de la maestra de lo que Adelita dijo permitió que todos se sintieran incluidos. Al hacer que todos pudieran participar de la historia, la maestra está implícitamente dándole valor al idioma del hogar de Adelita. Las preguntas de seguimiento a la historia de la niña le permiten a la maestra no sólo ayudar a Adelita a expresarse, sino también a construir la aptitud narrativa.

CASO

Es el turno de Lara de compartir una historia especial de su hogar. Lara, que está comenzando a usar un dispositivo de comunicación de tecnología de asistencia, tuvo algunas palabras clave agregadas a su dispositivo para permitirle compartir. Mientras el Sr. Tony sostiene las imágenes, ella presiona el botón que etiqueta la imagen. El Sr. Tony expande la etiqueta diciendo "Tango. Este es su nuevo perro, Tango". Lara muestra una gran sonrisa a medida que los niños se entusiasman. "¡Yo tengo un perro como ese!" Emilio dice: "Es negro también". El Sr. Tony sostiene otra imagen y pregunta: "¿Qué está haciendo Tango en esta imagen, Lara?"

MOMENTO DE ENSEÑANZA

El Sr. Tony expande la información porque tiene detalles que le brindó el padre de Lara. El Sr. Tony hace lo posible para que Lara se una a los otros y tenga su turno en el momento de compartir. Las interacciones de los niños con Lara pueden incrementarse debido a que ahora tienen una conexión con Lara y su perro.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar:

Construir sobre las propias experiencias de los niños del centro preescolar.

Al pedir a los niños que vuelvan a contar experiencias cotidianas simples como: "¿Qué hicieron cuando se despertaron en la mañana, antes de venir a la escuela?", los maestros les dan a los niños la oportunidad de contar una historia sobre una rutina que conocen muy bien. Los niños a menudo tomarán más riesgos en el idioma de su hogar. Una maestra que invita historias de los niños en el idioma de su hogar transmite respeto por éste. Los niños también aprenden inglés de la traducción del maestro. Para más información sobre estrategias para apoyar a los

niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

Usar obras de teatro y co-construir historias. Alentar a los niños a disfrazarse y actuar. Los guiones que los niños crean para su obra (por ejemplo, el bebé se enferma y debe ir al médico; la abuela viene de visita y se debe limpiar la casa) son historias. Crear sus propias historias en la obra ayuda a los niños a comprender las historias que se les leen y es una preparación para la lectura. En la hora de actividades en círculo, los maestros comienzan una historia con: "Había una vez un gran oso marrón que caminaba tranquilamente a . . ." y les deja a los niños agregar una parte de la historia mientras se mueve alrededor del círculo.



Dar pies para la historia. A veces si el maestro sólo sugiere: “Lo más divertido que me pasó fue . . .” los niños completarán el espacio en blanco con respuestas interesantes. O pedir a los niños en pequeños grupos que cierren los ojos e

imaginen que están en otro lugar en vez de en el preescolar . . .” Luego el maestro le pide a los niños que se tomen turnos para responder: “¿En dónde estás? ¿Y quién más está allí?”

2.0 Vocabulario

La cantidad de palabras que los niños aprenden está en gran medida relacionada con el éxito escolar posterior, porque la comprensión de la lectura depende de ello.^{45, 46, 47, 48, 49, 50} Lo mismo que sucede con la diversidad de palabras que conocen. Los niños que conocen muchos nombres para cosas, por ejemplo, pueden ser más específicos al representar lo que quieren decir, al decirles a las personas lo que quieren, y al comprender lo que otros les dicen y el significado del idioma en los libros. Los niños que saben nombres para acciones y eventos pueden usar su idioma con fluidez para describir las cosas que suceden a su alrededor, así como lo que fue y puede ser. El idioma que los niños desarrollan mientras su vocabulario crece les permiten escapar a nuevos mundos imaginarios, resolver problemas con palabras (por ejemplo: “¿Cómo puedo obtener el columpio si Jonny todavía está ahí?”) y predecir qué sucederá a continuación en un libro o historia. Cuando los niños conocen vocabulario relacionado con la alfabetización (por ejemplo, *palabra, vocabulario, pronunciar, sonidos, significado, letra, oración*), comprenderán mejor el

idioma de enseñanza que escuchan en los entornos escolares y los niños pueden realizar mejores preguntas sobre el idioma y los contextos de alfabetización (por ejemplo: “¿Qué letra es esa?” “¿De quién es ese nombre?” “¿Qué quiere decir *extinto*?”).



La subárea del vocabulario está organizada en tres áreas:

- Comprender y utilizar palabras para objetos, acciones y atributos
- Comprender y utilizar palabras para categorías de cosas y acciones
- Comprender y utilizar palabra para relaciones simples y complejas entre objetos



Comprender y utilizar palabras para objetos, acciones y atributos

CASO

Los niños de edad preescolar necesitan un cofre lleno de palabras comunes en el inicio de su viaje hacia el idioma y la alfabetización. Ese viaje comienza cuando aprenden los nombres convencionales de objetos, acciones y atributos familiares. Algunos niños pueden hablar un dialecto de inglés que utilice diferentes palabras, y otros hablarán un idioma diferente o se comunicarán a través del lenguaje de señas o de un sistema alternativo. Todos los niños necesitan una exposición a las palabras convencionales.

En respuesta a la construcción fuera de su clase, la sala está llena con actividad ya que los niños usan sus martillos y herramientas de plástico, cinturones de herramientas y bancos. El plan de estudios planificado incluye una Unidad de Construcción. Fuera de la ventana, los niños pueden ver las grúas moverse y los trabajadores con cascos. Escuchan el sonido del martillo contra el clavo. Esta semana el maestro le lee a la clase historias sobre el equipo de construcción y libros de información sobre cuán altos se hacen los edificios. La construcción afuera le da a la Srta. Vase la oportunidad para exponer a los niños a los nombres de herramientas comunes y no tan comunes. La Srta. Vase envió a los hogares un comunicado de una página en los idiomas de las familias representadas en el aula, contándoles a los padres sobre la Unidad de Construcción y sobre el vocabulario que los niños están aprendiendo. Preguntó si algún padre que fuese albañil o carpintero desearía ir a la clase a compartir sus experiencias.

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

¡Qué experiencia de vocabulario divertida, participativa y significativa es esta para los niños mientras observan la construcción afuera! La Srta. Vase también encontró formas de conectarse con las familias. La Srta. Vase le dice a la clase los nombres de algunas de las herramientas comunes en los otros idiomas que hablan los niños. Trae algunas herramientas de casa y las muestra, etiquetadas en distintos idiomas.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar:

Construir sobre los intereses de los niños. Observe hacia dónde miran los niños y luego hable sobre las cosas que están en el foco de atención y acción, uti-

lizando un vocabulario interesante y rico. Esta es una estrategia básica, pero simple que hace a las personas más sensibles a la escucha y a los niños mejores estudiantes. “Ah, esos es un . . . (Por ejemplo: sólido, fuerte) camión. ¿Cómo están pensando que podrían usarlo?” Asegúrese



de seguir los intereses de un niño. Si usted ve a un niño examinando la bisagra de una puerta, puede preguntar: "Creo que estás preguntándote qué es eso. Se llama *bisagra*, y adhiere una puerta a la pared, pero también le permite a la puerta moverse. ¿Ves en dónde la bisagra se adhiere a la puerta y a la pared? Sí, es interesante abrir y cerrar la puerta para ver cómo funciona". Después de unos momentos, sugiera que el niño encuentre otras bisagras. De ser posible, lleve una bisagra sin colocar para que el niño la explore al día siguiente. Esto incrementará la comprensión del niño sobre cómo está diseñada una bisagra y qué la hace funcionar.

¿Cuál es mi nombre? Los nombres de las cosas surgen en diferentes niveles. Hay tipos de camiones (por ejemplo: camión remolque, camión volquete, camión cementero), la **categoría** general "camión", u otra categoría más grande "vehículos", que incluye a los camiones. Los niños pequeños de preescolar conocen los nombres de las categorías con las que se encuentran frecuentemente—*juguetes, alimentos, vestimenta o animales*. Muchos niños pueden saber aquellas palabras en dos idiomas. A medida que los niños de preescolar desarrollan su comprensión de las cosas en el mundo, su uso de las categorías se expande: *reptiles, planetas, vehículos, frutas, vegetales y muebles*. A medida que los encargados, maestros y padres nombran y describir las cosas que los niños observan, los niños aprenden más nombres de cosas. Aun así, es aconsejable para los niños no sólo que conozcan sustantivos sino que conozcan nombres comunes de acciones (por ejemplo: "Guau, *corres*

realmente rápido. ¿Puedes correr incluso más rápido?"), y también las propiedades (por ejemplo: "Parece que este cepillo tiene cerdas *más duras* que aquel"). Los niños pequeños de preescolar también usan palabras como *bajo, en y diferente*. Los niños del entorno preescolar más grandes comienzan a usar palabras para describir relaciones entre objetos como *junto a y en frente de*.

El idioma entra, el idioma sale . . .

¡Narrar! La narración es otra forma efectiva de construir el vocabulario de los niños. La preparación del refrigerio es un momento de enseñanza para los niños que están cerca de la maestra mientras comparte, como para ella misma, "Bien, pongamos en jugo de manzana en la mesa y luego necesitaremos agarrar ocho servilletas. Incluso las palabras "largas", como *herbívoro*, pueden ser parte de una conversación natural si la palabra se utiliza muchas veces y a través de contextos. Por ejemplo, un maestro le puede preguntar a la clase: "¿Sabían que el dinosaurio llamado *Apatosaurus* es un *herbívoro*? (decirlo lentamente). Así es, los herbívoros no comen carne, sólo comen plantas. ¿Conocen a alguna persona que no coma carne? ¿Cómo llamamos a las personas que no comen carne?"

Más juegos de palabras. Los juegos de familiares como Simón dice pueden enseñar el idioma. Por ejemplo: "Simón dice apunten a la ardilla. Apunten al cocodrilo". Jugar al juego Yo espío como en "Yo espío . . . un rectángulo", es también un juego rico en idioma. Cantar canciones en el idioma de su hogar y en inglés. Las palabras acompañadas por melodías son fáciles de aprender.



Comprender y utilizar palabras para categorías de cosas y acciones

CASO

La mayoría de las palabras nombran categorías en lugar de objetos solos; por ejemplo, *silla* se puede aplicar a muchos tipos de sillas, desde sillas del salón comedor hasta sillones rellenos de bolitas. Y *silla* cabe en otra categoría llamada *muebles*. Cuando aprendemos los nombres de categorías, aprendemos en dónde comienza una categoría y termina la otra. Por ejemplo, ¿qué define caminar versus correr?

“Voy a tocar la batería, la flauta y la guitarra hoy”, dijo Barney.

“Es genial”, respondió el maestro. “¿Tocas un montón de instrumentos! ¿Alguien en tu familia también toca un instrumento?”

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Aquí el maestro respondió directamente al niño y le ofreció la palabra de una nueva categoría. El maestro también aprovechó la oportunidad para continuar la conversación conectando el hogar con la escuela. Aportando a la conversación, el maestro incluso pudo utilizar la nueva palabra *instrumento* dos veces.

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Hay muchas palabras para muchas acciones diferentes. Los maestros pueden hacer una lista de distintas acciones que ven a los niños hacer mientras están al aire libre. En otro día estas palabras de acciones pueden guiar un juego de movimiento para los niños (por ejemplo: “¿Puedes saltar en un pie?”). En canciones de acción en la hora de actividades en círculo, los maestros pueden incorporar varias acciones motrices pequeñas y grandes agregando más versos a aquellos en las canciones originales.

Muchas estrategias para construir mejores vocabularios funcionan igualmente bien para el aprendizaje de categorías. Los maestros pueden usar categorías de acciones y atributos. Aunque correr se vea muy diferente cuando lo hace un atleta olímpico y un niño pequeño, en ambos ejemplos se usa la palabra *correr*. De manera similar, las categorías para atributos como colores o formas incluyen elementos que lucen muy diferente.

La siguiente estrategia apoya a los niños del entorno preescolar:

Jugar a juegos de categorías. Los niños de cuatro y cinco años aman los juegos para ordenar:

“¿Pueden poner los círculos en la caja verde y los cuadrados en la caja roja?”

“Pongamos la fruta en el bol y los vegetales en la caja”.

“Todos los niños con cabello rizado, por



favor lávense las manos para la merienda”.
Una de las mejores formas de aprender categorías es tener una cantidad de libros

que constituyan una categoría, como libros de formas, libros de animales y libros de alimentos.

Comprender y utilizar palabra para relaciones simples y complejas entre objetos

CASO

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las palabras que describen relaciones como *enfrente de* y *detrás* o *grande* y *pequeño* pueden ser difíciles para los niños. Estas palabras también pueden ser más difíciles porque algunas de ellas varían según el idioma. Por ejemplo, los niños coreanos no usan palabras como *en* o *sobre* sino que describen elementos como que caben *de manera ajustada* (por ejemplo, un bloque de engranaje sobre otro bloque de engranaje o un pie en una media) o *de manera suelta* (por ejemplo, una manzana en un bol o un libro sobre una mesa).

“Bien. Necesitamos organizarnos para que podamos tomar una fotografía. Sabrán su lugar si escuchan con atención mientras jugamos el juego ¿A dónde voy? Ying, ¿te pararías al frente de la fila? Vang, ¿te pararías al fondo de la fila? Sayed, ¿puedes ir junto a Po? John, por favor ve a la mitad de la fila. Ivan, ve detrás de Sarita”.

Aquí el maestro incorpora lenguaje específico aprendiendo una transición, haciendo que sea necesario que los niños escuchen las palabras para las distintas relaciones espaciales. Incluso las rutinas simples, como realizar una recorrida por el vecindario, puede estar lleno de lenguaje que los niños necesitan aprender. Un juego de idioma les permite a los niños aprender vocabulario acerca de relaciones espaciales sin siquiera darse cuenta y ¡divirtiéndose también! Desde la perspectiva del niño, ella se está preparando para hacer algo más o ir a otro lugar, aunque la maestra también tiene objetivos claros del idioma en mente.

Como antes, el vocabulario se aprende mejor en el contexto de intercambios significativos y siguiendo los intereses de los niños. Las interacciones y estrategias enumeradas para el vocabulario en las páginas 126 a 127 funcionan bien con algunos agregados:

Trabajo de detective. Igual y diferente: Mostrar tres imágenes de osos, dos que sean exactamente iguales y una que sea diferente. ¿Los niños pueden encontrar la que es igual? ¿La que es diferente? Cuando los niños parecen comprender lo que es igual y diferente, hacer el mismo



juego un poco más difícil jugándolo a un nivel de categoría superior. Un ejemplo es la categoría de animales. Un oso y un gato están en la misma categoría, pero un avión está en una categoría diferente. Hacer lo mismo con conceptos, como grande y pequeño: Tres elefantes de juguete de distintas alturas y pesos están colocados uno al lado del otro. “¿Pueden encontrar el animal de peluche grande?” O esta estrategia se puede usar con pasas de uva: “¿Pueden encontrar la pasa de uva grande (pequeña)?” Cada tanto, ponga todos los platos de plástico y utensilios utilizados en el área de teatro en la mesa de agua. Agregar agua jabonosa y suministrar secadores para que los niños los laven y sequen. Para volver a ponerlos en el área de teatro, los niños deben notar la diferencia entre los platos grandes y pequeños y el tipo de elemento (por ejemplo, vasos, cuchillos, tenedores). El maestro puede hablar sobre la diferencia que los niños notan (por ejemplo: “Ah, pones los platos grandes sobre la mesa hoy”).



Rutinas: ¡Aquí vamos otra vez! Las rutinas cotidianas del aula representan las distintas formas que tienen los maestros de utilizar el idioma una y otra vez para nombrar categorías y relaciones espaciales y numéricas. Las rutinas simples y repetitivas del aula, con un poco de preparación, pueden ser una mina de oro para el aprendizaje del idioma de los niños. Frases como, “Pon las sillas *debajo* de la mesa”, “Asegúrate de que todos tengan la *misma* cantidad de galletas (en la merienda)” y “¿Quién tiene *más*? ¿Jorge o Chaya?” todas usan términos espaciales y relacionales que los niños deben conocer.

Oportunidades de idioma en el arte de los niños. A los niños les encanta dibujar. Mientras los niños se expresan artísticamente, usar lenguaje espacial para involucrarlos y que hablen sobre sus dibujos. “¿Qué hay en el *medio* de la imagen?” “Cuéntame sobre la parte de abajo cerca del *fondo*”. “Esta parte aquí arriba en la parte superior me recuerda a un animal o una persona. ¿Me puedes contar sobre esta parte?” Al exponer a los niños de preescolar a los términos espaciales y a los nombres de categorías y al preguntarles sobre sus dibujos, los maestros les dicen a los niños que sus dibujos tienen un significado del que vale la pena conversar.

3.0 Gramática

La gramática une a las palabras para formar oraciones. Los niños aprenden a usar palabras y elementos gramaticales durante los años de preescolar a través de sus padres y maestros. Cuando los niños dicen una oración simple: “Los niños quieren leche”, están usando el orden de palabras y los elementos gramaticales *los* y *la s* del plural que indican significado. La *s* en *niños* le dicen a quien está escuchando que hay más de un niño; *los* sugiere que es un grupo específico de chicos. Oraciones más complejas involucran describir el elemento (por ejemplo, leche *chocolate*) o unir dos pensamientos (por ejemplo: “Los niños quieren leche chocolate, pero las niñas quieren jugo”). Los niños de preescolar pasan de usar construcciones simples a construcciones complejas con dos pensamientos separados o incluso conectores complejos como *pero* y *antes* (por ejemplo: “Quiero ir a jugar a la casa de Juanita, pero mi mamá dijo que debo ayudarla con mi hermanita un poco antes de ir”).

A medida que los niños aprenden la gramática, algunos notan un patrón como la terminación *ed* en inglés en los verbos como *cracked* [agrietó] y *placed* [jugó] para indicar algo que sucedió en el pasado. Algunos niños extienden el uso de *ed* más ampliamente de lo que deberían (por ejemplo: *cutted*, *eated*, *breaked* y *fallled* [cortado, comido, rompido y cayido]) que son verbos irregulares en inglés que no llevan la terminación *ed*. Estas simpáticas **generalizaciones excesivas** muestran que los niños *prestan atención al idioma que escuchan y están pensando*. Los niños también cometen errores al usar pronombres, diciendo: “Yo y ella jugamos” cuando “Ella y yo . . .” es correcto. Los niños también dicen “Ella lo hicieron” y “es nosotros”. Los maestros pueden ayudar a los niños a

aprender formas gramaticales convencionales repitiendo lo que los niños comunican, usando las formas correctas (por ejemplo: “Ah, ya veo. Tu hermano te *rompió* el molinete. Lo siento. ¿Cómo sucedió?” O, “Ah, me estás contando que esta pintura es de *él*, no *tuya*? Gracias. No sabía que *era suya*”). Cuando es el turno de un maestro en una conversación recapitula o expande lo que el niño ha dicho y usa oraciones completas en lugar de sólo palabras, construye sobre lo que el niño ya conoce mientras lo ayuda a aprender más. Estas estrategias son particularmente útiles para los niños que



son estudiantes de inglés como segunda lengua o para los niños que pueden tener dificultades especiales para aprender el idioma. Para los niños que son sordos o tienen dificultades auditivas, el maestro debe ser consultado sobre la gramática del lenguaje de señas.

La subárea de gramática está organizada en dos áreas:

- Primero, se enfoca en cómo los niños comprenden y usan oraciones cada vez más complejas y más largas.
- Segundo, se enfoca en cómo los niños comprenden y usan gramática apropiada para la edad como acuerdo entre



sujeto y verbo (por ejemplo: *él camina, ellos caminan*), tiempos progresivos (por ejemplo: *caminando*), tiempo pasado regular e irregular (por ejemplo: *caminó*,

fue), plurales regulares e irregulares (por ejemplo: *cubetas, bueyes*), pronombres (por ejemplo: *él, ese*) y posesivos (por ejemplo: *mío, no mío*).

Comprensión y uso habitual de gramática apropiada para la edad

CASO

Comunicarse de manera efectiva a menudo requiere que los niños vinculan dos o tres ideas en una única oración. Los maestros pueden alentar a los niños a usar oraciones cada vez más complejas y más largas sirviendo de ejemplo para ellos, especialmente en conversaciones con los niños.

“¡Ella me pegó!”, dijo Pedro indignado en voz alta mientras se marchaba para acusar a Maristella. La Srta. Futman está contenta por ver que Pedro no devolvió al golpe.

La Srta. Futman le dice a Pedro: “Pedro, ¿ella te pegó?” Pedro sacude con violencia su cabeza. La Srta. Futman observa que Maristella está mirando y le sugiere a Pedro: “Por favor, dile a Maristella: ‘Nosotros no les pegamos a las personas en nuestra aula’”. La Srta. Futman invita a Maristella a pensar sobre cómo puede hacer que Pedro se sienta mejor.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

El idioma y la comunicación están involucrados en todas las áreas en el aula: desde transmitir lecciones sobre buen comportamiento hasta compartir las convenciones sociales necesarias. Al reformular lo que Pedro dijo dándole un razonamiento para repetir a Maristella indicando por qué pegar no es aceptable, la Srta. Futman sirve como modelo del uso cada vez más correcto y complejo.

CASO

Al observar que algunos niños usaron sus pronombres incorrectamente, el Sr. Gold inventó un juego que requería que los niños usaran pronombres. Reunió a algunos niños en un pequeño grupo y le dio a uno de ellos una pequeña caja. Le preguntó al grupo: “¿Quién tiene la caja?”

Todos gritaron: “¡Sadie!”

Luego él dijo: “¿De quién es esta caja?”

Dijeron: “¡De Sadie!”

“¿Quién tendría la caja si Sadie se la diera al niño junto a ella?”

Nuevamente respondieron, aunque más lentamente esta vez. “¡Jorge!”

El Sr. Gold dijo: “Dásela a Jorge, Sadie. ¿La caja es de ella ahora?”

“No”, gritó Susie, “La caja es de él” y así siguieron.

**PLANIFICAR
OPORTUNIDADES
DE APRENDIZAJE**

Un maestro puede planear una actividad placentera que sirva de ejemplo para el uso correcto de los pronombres. Cuanto más a menudo los niños escuchen usos correctos de pronombres ejemplificados por su maestro y otros niños, más posibilidades habrá de que corrijan sus propios errores con los pronombres.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños del entorno preescolar:

Hablar de a uno con los niños. Tener conversaciones individuales con los niños toda vez que sea posible. Hablar sobre las cosas en las que están involucrados los niños y que están ávidos por tratar. Responder según lo que dicen, repetir el aporte del niño con estructuras de oraciones más elaboradas, dando ejemplos de la gramática apropiada cuando los niños cometen un error (por ejemplo: *pieses* → *pies*), y agregando elementos gramaticales cuando dejan cosas afuera. Cuando un niño dice: “Veo el abrigo de Sarah”, el maestro puede decir: “¡Tienes razón!” Ese es el abrigo de Sarah con énfasis en la palabra de.

Conozca a las familias de los niños y a cada niño. Los niños en cuyo hogar no se habla inglés a menudo necesitan un aliento especial para hablar en su nuevo idioma. Los niños con discapacidades del idioma o cognitivas a menudo necesitan pistas adicionales para ayudarlos a saber cuándo y cómo unirse a una conversación. Comenzar con temas de los que los niños sepan mucho hace que sea sencillo que ingresen en la conversación. Miembros de la familia, alimentos y juguetes son buenas elecciones como temas, ya que todos los niños tienen experiencias con ellos. Para más información sobre estrategias que apoyan a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, con-

sulte el Capítulo 5. Los niños con discapacidades también pueden necesitar aliento o pistas adicionales para unirse a una conversación.

Darles la vuelta a las narrativas. La maestra, la Srta. Shipley, le dijo a los niños una mañana: “¿Qué creen que pasó ayer cuando fui al almacén? ¡Vi a un hombre vestido de payaso! ¡Tenía una gran nariz roja y gigantes pies blandos! ¿Por qué creen que estaba allí?” Si usted cuenta historias sobre los eventos cotidianos, los niños se verán alentados a hacerlo mismo. Pedirles a los niños que predigan que sucederá a continuación y otras preguntas sobre una historia modelan el idioma y hace que hable, también. Al hacer que los niños usen el idioma sin un contexto relevante inmediato, los maestros los están preparando para aprender a leer. Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 106.





Juntando todas las partes

El momento de lectura en pequeños grupos había terminado, y la Srta. Harrington colocó el libro “constructor” que había estado leyendo apuntando fuera del estante mientras los niños dispersados elegían su propia actividad. Peter, Mariana y Julio hicieron una línea recta para el área de los bloques. “Voy a ser el constructor”, anunció Peter. “¡Construyamos una estación de bomberos!”

“Está bien, usaré el martillo”, sugirió Mariana mientras agarraba el martillo de plástico y hacía que le pegaba a cada ladrillo en su lugar.

“Pongamos todos los bloques grandes en la parte de abajo”, continuó Peter.

Su juego continuó mientras arreglaban y hablaban sobre los cuadrados y rectángulos, las aberturas para las puertas, y el lugar para los camiones extra. Después de seis minutos, Julio, que estaba mirando desde el costado, hizo un movimiento abrupto agarrando el martillo de Peter mientras insistía en español “Me toca a mí (es mi turno)”, mientras empujó a Peter al costado tirando algunos de los bloques cuidadosamente colocados”.

La Srta. Harrington intervino con cuidado: “Julio, pídele a Peter “¿Puedo usar el martillo cuando hayas terminado?””

Julio imitó después de su maestra, usando el inglés y el español. “¿Puedo usar el martillo?” Peter aceptó compartirlo en “dos minutos” y continuó construyendo con Mariana.

La Srta. Harrington luego rodeó con su brazo a Julio, bajando a su nivel, sonrió y le pidió: “¿Te gustaría usar otra herramienta hasta que Peter termine? Allí hay

una llave y un destornillador”, mientras señaló las herramientas de plástico restantes. Como Julio ahora se unió a los demás, la señorita preguntó a los tres niños: “¿Qué están usando para construir?” Los tres respondieron con entusiasmo, nombrando algunas de las herramientas que acababan de aprender.

Aquí la maestra ha hecho un trabajo muy bueno para integrar la lectura en el momento de lectura de pequeños grupos con oportunidades durante el juego iniciado por los niños. Al comprender el trabajo de la lectura y el idioma van mano a mano, preparó el área de bloques con herramientas de construcción y el área de teatro con ropa para disfrazarse de constructores. La Srta. Harrington también sabe que cuando hace que aprender el idioma sea interesante y divertido, los niños usarán el idioma que aprendieron en nuevos contextos. Esta estrategia ayuda a los niños a cementar su comprensión de los significados de las palabras. Hablan sobre martillos y llaves, bloques grandes, rectángulos, y lo que hay “abajo”, todos los términos del vocabulario que fueron introducidos en el libro que leyeron sobre constructores. Estas palabras son tanto acerca de objetos como de relaciones.

Cuando Julio cambia el contexto del juego en uno de confrontación, la maestra que observa interviene delicadamente permitiendo que el juego continúe. También refuerza que comprende el idioma del hogar del niño a la vez que lo alienta a usar el inglés. Ejemplifica un discurso apropiado para el contexto para Julio, ya que los niños dirán lo que escuchan. Con sabiduría le ofrece a Julio nuevas opcio-



nes, que le hacen que sea más fácil esperar su turno y también lo expone a más vocabulario sobre herramientas. Estimulando incluso más charla, ella luego realiza una pregunta al final que pone a los niños a cargo mientras le cuentan sobre su creación.

Hacer participar a las familias

Las siguientes estrategias pueden ayudar a las familias a desarrollar las aptitudes de comprensión oral y expresión oral de los niños:

- ✓ **Llevar el aprendizaje al hogar.** Para que las familias hablen, enviarles ideas escritas en el idioma del hogar de qué buscar durante el fin de semana (por ejemplo: un mirlo). Los temas para hablar y las historias para contar juntos pueden ser utilizados en para estimular la conversación, lectura, escritura, garabateo y dibujo. Los maestros también pueden enviar al hogar un breve boletín de noticias para darle información a los padres sobre qué está sucediendo en la escuela. Por ejemplo, si la clase fue al zoológico, se puede alentar a los padres a que saquen prestados de la biblioteca libros sobre animales para leer con sus hijos o simplemente tener conversaciones sobre animales del zoológico hablando sobre animales en el hogar.
- ✓ **Comunicarse con los padres.** Los maestros y padres siempre son socios al permitirle a cada niño que mejore. Los maestros deben estar cómodos compartiendo los triunfos con las familias de los niños. Compartir algunas de las historias sobre los logros de los niños con los padres, como cuando un

niño es nuevo para el programa realiza una pregunta enfrente de un grupo de niños. Si un niño tiene un libro favorito o un amigo, a los padres les encantaría saber esto. Si los maestros pueden compartir colecciones del trabajo de cada niño con los padres, incluyendo trabajos de arte, escrituras y libros que han leído, esto alentará a los padres a continuar la conversación en el hogar.

- ✓ **Invitar a los padres a ir al aula y hablar con usted.** Que los padres compartan sus historias, esperanzas e inquietudes con los maestros ayuda a los maestros a comprender qué sucede en las vidas de los niños. ¿Un nuevo bebé? Un divorcio o incluso una visita de la abuela pueden influir en el comportamiento del niño en el aula. Cuando los maestros se asocian con los padres, pueden comprender mejor los cambios que ven en los niños..
- ✓ **Conectar el hogar y la escuela.** Piense en realizar proyectos en los que los niños tengan que traer algo de sus casas. Quizás una fotografía de un hermano o hermana que los inspire a hablarles a sus pares y tal vez a dibujar a su propio hermano o hermana.





Preguntas para la reflexión

1. Examine su cronograma diario, sus rutinas y entornos de aprendizaje para asegurarse de que tiene el tiempo y los espacios para juegos iniciados por los niños, juego guiado, y experiencias en grupos pequeños y de todo el grupo iniciadas por el maestro.
2. ¿Cómo ensamblaría un grupo de materiales ricos en idioma (por ejemplo: pósteres, herramientas, juegos) para enriquecer un enfoque o un área de un tema en la que los niños muestran interés?
3. ¿Cómo le respondería a Julio?
4. ¿Cómo puede alentar a los niños a usar su idioma en el juego para intercambiar información, negociar roles en el juego, y transmitir cortesía hacia un compañero de juego?
5. ¿Qué está haciendo ya en su clase para construir conexiones entre la lectura y el idioma? ¿Cómo puede hacer que esta conexión sea incluso más fuerte?
6. ¿Cómo sabe si está teniendo éxito en construir el idioma de los niños? ¿Qué indicadores busca?
7. ¿Qué está haciendo ya para conectar el hogar y la escuela, y puede pensar en formas para fortalecer esta conexión?
8. ¿En qué formas les da oportunidades para que los niños escuchen y vean una variedad de idiomas y medios de expresión en el entorno de aprendizaje y usar estos en sus interacciones en el entorno preescolar?



LECTOESCRITURA

Lectura

Leer carteles sin esfuerzo en un viaje en automóvil o hacer una lista de compras involucra aptitudes de alfabetización. La lectoescritura incluye la lectura y la escritura. La lectoescritura también está involucrada cuando las personas comprenden el lenguaje y conocen suficiente sobre el mundo para comprender los libros que leen. Los niños escuchan muchos libros leídos en voz alta antes de que puedan leer ellos y mismos, y pueden usar garabatos para representar los pensamientos que componen antes de usar las convenciones de las letras impresas. La alfabetización no se desarrolla de la noche a la mañana; viene de que se le hable y se le lea y se lo aliente a leer libros, dibujar y escribir. Los niños comienzan su viaje a la alfabetización en el nacimiento a través de la observación visual y auditiva de su mundo y a través de las interacciones con las personas y los materiales, en una variedad de experiencias diariamente, tanto en la escuela como en el hogar.

Leer les otorga acceso al significado representado por letras impresas. Requiere la traducción de letras impresas en el discurso y la interpretación del significado. La lectura depende en gran medida del vocabulario oral y la gramática y también del conocimiento específico sobre la alfabetización (por ejemplo: nombres de las letras del alfabeto) y aptitudes (por ejemplo: detectar sonidos en las palabras habladas). Los niños del entorno pre-escolar se involucran en la lectura escuchando historias y volviendo a contar libros familiares. También se involucran en la lectura cuando interpretan las letras impresas ambientales usando pistas





físicas (por ejemplo, el letrero de alto es el rojo al final de su calle) o cuando recrean a través de una obra el comportamiento social de los miembros de la familia relacionado con la alfabetización (por ejemplo: hacer la lista de compras o hacer que leen instrucciones de cocina en la caja de un alimento).

1.0 Conceptos sobre letra impresa

Los conceptos de letras impresas involucran la comprensión que el registro de gráficos transmite significados específicos y se usa para una variedad de fines. Leer listas de compras, mensajes en los carteles en la calle, menús y libros de cuentos son todos ejemplos de cómo las personas encuentran significado en los garabatos en una página. Los conceptos de las letras impresas también incluyen el conocimiento sobre distintas unidades de letras impresas y sus nombres (por ejemplo: *letra, palabra, oración y signos de puntuación*) y sobre algunas **convenciones de letras impresas** de gráficos básicas. Por ejemplo, en inglés y en muchos otros idiomas, las convenciones incluyen la lectura de letras impresas de derecha a izquierda y de arriba abajo en la página, y pasar las páginas de un libro, moviéndose desde el frente hacia atrás. En chino, los caracteres caligráficos están dispuestos en columnas que se leen de arriba abajo. En hebreo, las letras impresas están dispuestos de derecha a izquierda, no de izquierda a derecha. Las áreas relacionadas de la conciencia sobre letras impresas, como aprender a reconocer y nombrar letras específicas del alfabeto y comprender que las letras representan

sonidos en las palabras habladas, se tratan en las secciones 2.0 “Conciencia fonológica” y 3.0 “Alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas” (consulte las páginas 143 y 150).

Los niños con impedimentos visuales pueden aprender letras del alfabeto y letras impresas sin poder ver las letras impresas de gráficos. Acceder a las letras impresas del alfabeto es posible a través del uso de letras impresas grandes, contraste de colores, iluminación, o braille, que usa un sistema de símbolos basado en combinaciones de uno a seis puntos en relieve. Los maestros deben consultar con un especialista en educación de visión para asistir a los niños pequeños con pérdida de visión a obtener acceso a las letras impresas o aprender a leer símbolos de braille.

Los fundamentos de preescolar para conceptos de las letras impresas son las siguientes:

- Comportamientos del manejo de libros y conocimiento de convenciones de las letras impresas
- Comprender que las letras impresas se pueden leer y transmiten significados específicos

**CASO**

En pares, los niños caminan juntos para volver al aula después de jugar afuera. Sasha deja de caminar, apunta un letrero en el pasillo y le dice a Yasmin, su compañera: “Ese letrero dice que hay que estar callado porque hay bebés durmiendo”. En una voz suave, la maestra dice: “Sí, estamos pasando por la sala de los bebés. Hemos hablado de que pueden estar durmiendo. El letrero dice: “Recuerden caminar”. ¿Creen que necesitamos hacer otro letrero para el pasillo, uno que nos recuerde a hablar en voz baja? Los niños acordaron que se necesita un segundo letrero, y varios se ofrecieron a ayudar.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La maestra a menudo señala los letreros en el pasillo a los niños. Años atrás, cuando los niños con dificultades estaban en clase, el maestro se aseguraba de señalar letreros con letras grandes o en braille. Cuando Sasha “leyó” el letrero en el pasillo, supo que las letras impresas tenían significado, pero no comprendió el significado específico de dicho letrero. Al usar una oportunidad natural para leer un cartel colgado, la maestra demostró que no solo la letra impresa se puede leer, sino que tiene un significado específico.

CASO

Más tarde, la maestra le preguntó a Sasha si le gustaría hacer el nuevo letrero de “hablar en voz baja” e invitó a cualquier otro niño que quisiera ayudar. La maestra le dio a cada uno de los tres niños que eligieron esta actividad una palabra impresa individualmente y se guardó una para sí. Las palabras (por ejemplo, hablar, en, voz, baja, por favor) fueron aquellas necesarias para crear el nuevo letrero, pero la maestra no especificó el orden exacto para el mensaje, sabiendo que el mismo mensaje básico se puede ordenar de diferentes maneras (por ejemplo: hablar en voz baja, por favor; por favor, hablar en voz baja). Después de algún debate de ida y vuelta, los niños decidieron que el letrero debía decir, Por favor hablar en voz baja. La maestra luego les indicó a los niños que colocaran las tarjetas de palabras en la mesa y las dispusieran en el orden de la oración que los niños habían acordado. Una vez que todas las palabras estuvieron en la mesa en el orden correcto, los niños pegaron las palabras en una cartulina haciendo el letrero y luego ayudaron a la maestra a colgarlo en el pasillo junto al otro letrero. Una vez que el letrero estuvo colocado, la maestra les leyó a los niños ambos letreros.

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Hacer que los niños debatan sobre el orden de las palabras para considerar el significado específico de las letras impresas y cómo disponer las letras impresas de izquierda a derecha. El uso intencional de la maestra del nuevo cartel fue parte de un plan que hizo que los niños leyeran el nuevo y el anterior letrero y distinguieran entre los letreros al pasar por el pasillo en días subsiguientes. También los inspiró a leer nuevos letreros a sus pares. Si la clase tuviera un niño con



una deficiencia visual o que fuese ciego, la maestra hubiese impreso las palabras mucho más grandes o hubiese hecho las palabras de dos formas: una usando las letras de alfabeto y la otra usando braille. La maestra también planeó otra actividad para hacer letreros para pequeños grupos en donde todos los niños participaron. Estos letreros fueron para una tienda de almacén (por ejemplo: productos lácteos, productos frescos, alimentos enlatados, horario de atención de la tienda, abierto, cerrado) preparados cerca del área de teatro. Los niños colocaron sus letreros en la “tienda”, en donde ya habían agrupado cajas y latas de alimentos vacías y algunos modelos de plástico de alimentos. Los niños han observado las mismas cosas en una visita a la tienda de almacén del barrio antes de prepararse para jugar a la tienda.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan el desarrollo de conceptos sobre las letras impresas:

Suministrar objetos con letras impresas para apoyar el juego dramático.

Llenar de provisiones la cocina de juguete con un rango de envases de alimentos que representen aquellos en los hogares de los niños. Incluir cupones para alimentos y artículos de aseo personal, anuncios de diarios en varios idiomas, libros de cocina simples hechos en casa y directorios telefónicos. Los números de teléfono de emergencia (por ejemplo, centro de intoxicaciones, departamento de bomberos, consultorio médico) pueden estar puestos en la puerta del refrigerador de juguete. Los niños también disfrutaban tener pequeños libros de cartón para leerles a sus “bebés”.

Suministrar objetos con letras impresas para una variedad de temas de juego en el área de teatro y en el área de bloques.

Replicar las experiencias que los niños tienen en el mundo con los materiales escritos suministrándoles objetos para apoyar el juego de otros temas, como el consultorio del médico (por ejemplo: libro de citas, gráfico de prueba de vista) o ir al restaurante (por ejemplo: menús, letreros

especiales, bloc de notas para toma de pedidos de comida). Apoyar y respetar a los niños que se comunican en otros idiomas. Utilizar letras impresas en otros idiomas en elementos como menús y letreros. En el área de bloques debe haber papel y marcadores para que los niños hagan letreros callejeros y carteles. Los anotadores y marcadores para hacer listas de compras están en el área de teatro. Incluir otros objetos con letras impresas y materia prima, en donde sea necesario, en respuesta a los intereses de los niños.

Usar las letras impresas para designar áreas de interés.

Los niños comprenden la importancia del idioma escrito incidentalmente si la clase contiene letreros que designen varias áreas. Colocar letreros escritos en varios idiomas en cada área del aula (por ejemplo: Block Area, Área de Bloques, 名词; Art Area, Área de Arte, 艺术, 美术). Incluir una imagen o un ícono, junto con la palabra escrita, ayuda a construir el significado del texto escrito para el niño. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

**Usar terminología de alfabetización para ayudar a los niños a aprenderla.**

Usar los términos *letra* y *palabra* naturalmente a medida que los niños se involucran con materiales relacionados con letras impresas y en situaciones de lectura y escritura (por ejemplo: “Ah, has puesto muchas *letras* en el rompecabezas”. O “Todos me pueden ayudar a leer las *palabras* en el *título* de nuestro libro (señalar las palabras a medida que se leen) ‘*Gorros . . . para . . . la venta*’”). Etiquetar signos de puntuación específicos al crear estos en un contexto de escritura. Por ejemplo, cuando un niño dicta una historia, el niño exclama: “¡Están gritando pidiendo ayuda!” La maestra responde: “Estás usando una palabra muy importante del *vocabulario*—gritando—en tu historia. Puedo ver cuán entusiasmadas y preocupadas están las personas en tu historia. Voy a usar un *signo de puntuación* llamado *signo de exclamación* para ayudarte a tu mamá a saber cuándo lea tu historia que las personas necesitan ayuda de inmediato”.

Usar las letras impresas para apoyar las rutinas del aula.

Publicar límites para los niños en donde se necesiten. Por ejemplo, se pueden dibujar rostros para designar el límite (y la palabra del número debajo de cada cara). Cerca de los lavabos, colgar un póster etiquetado que muestre la técnica para lavarse las manos. Otros letreros les recuerdan a todos las cosas importantes para hacer (por ejemplo: Por favor, apagar las luces. Por favor, hablar en voz baja en el área de libros o biblioteca. Recuerde caminar, en un letrero que lleve a la cocina o al patio de juegos). Colgar un gran cronograma diario impreso, con cada segmento ilustrado. Crear copias de los segmentos del cronograma diario publicado en pequeñas tarjetas, y colocarlos en una bandeja en el área de rompecabezas. Durante un momento de elección, los niños a veces disfrutan ordenar tarjetas

del cronograma diario o reordenar el cronograma de una forma divertida.

Leer las letras impresas del entorno.

Durante caminatas, leer a los niños las letras impresas en los letreros de la calle, en el frente de las tiendas, y en los vehículos que pasan (por ejemplo: PARADA DE AUTOBÚS, AUTOBÚS ESCOLAR). Dentro del área de interés o preescolar, ayudar a los niños a observar los registros de gráfico del entorno, como letreros para los baños para niños y niñas, salidas, y los ocupantes o usos de las habitaciones (por ejemplo: Director, Sala de Personal, Aula de Orugas), apuntando y leyendo los letreros. Muchos de esos letreros incluyen símbolos en braille, y a menudo los niños están interesados en “por qué esos puntos están allí” y cómo Ariel usa sus dedos para ver qué dicen.

Usar las letras impresas como una herramienta para hacer que se realicen las cosas y para registrar información.

Escribir pasos en un cuadro para actividades en pequeños grupos que requieran instrucciones específicas (por ejemplo, cocinar, plantar semillas). Las imágenes de los pasos ayudarán a conectar las letras impresas con las instrucciones de cada paso. Los títulos impresos de canciones y poemas pueden colocarse en una caja. Los maestros les dan a los niños turnos para seleccionar un poema o canción para agregar a las selecciones para la hora de actividades en círculo. Suministrar listas con Sí y No para que los niños usen al documentar exploraciones, como probar objetos con un imán o probar las reacciones de materiales en el agua.

Usar letras impresas para apoyar las actividades guiadas por el maestro.

Los cuadros ilustrados de poemas y canciones de cuna para el uso en la hora de actividades en círculo brindan importantes oportunidades para utilizar las letras

impresas. Las palabras clave e interesantes de las canciones y poemas familiares (por ejemplo: “moo-mooo” de “Old MacDonald Had a Farm”, “fiddle-ee-fee, fiddle-ee-fee” de “Barnyard Song”) pueden estar impresos en tiras de papel y colocados piezas de fieltro para ordenarlos en un tablero de fieltro. Los niños disfrutan usar estos materiales como elección durante el juego iniciado por los niños y a veces llevan sus muñecos al área de la hora de actividades en círculo y hacen que son el maestro.

Modelar convenciones de letras impresas. Al leer un libro, poema, y títulos de canciones de cuna, subrayar las palabras de izquierda a derecha. También subrayar los nombres de los niños y los nombres de los trabajos del cuadro de ayuda, mientras son revisados cada día. Apuntar específicamente a las letras impresas (por ejemplo: señalar cada letra impresa de una palabra izquierda a derecha).

Anotar las palabras interesantes a medida que surgen y alentar explicaciones verbales del significado de las palabras. Para crear interés en el descubrimiento y aprendizaje del vocabulario y para unir las palabras habladas con las letras impresas, escribir en una pequeña pizarra nuevas palabras que surjan a lo largo del día. Tenga cuidado de no inte-

rrumpir a un niño que esté contando sobre un evento. Después de que el niño termina de hablar, un maestro puede decir: “Noté que usaste la palabra *gigante* para describir una gran grúa que viste en el sitio de construcción. ¡Voy a anotar esa palabra!” Nombrar cada letra mientras anota, luego leer nuevamente la palabra al niño, subrayándola de izquierda a derecha. Más tarde, en una actividad en pequeños grupos o de todo el grupo, leer cada palabra enumerada en la pizarra y suministrar información de contexto: “Esta palabra (subrayándola) dice *gigante*. Nathaniel, ¿les dirías a todos qué fue lo que viste que era *gigante* y qué quiere decir *gigante*?” **Aptitud de vocabulario de definición** (es decir, poder explicar verbalmente qué quiere decir una palabra) es más beneficioso para la comprensión de lectura de lo que los es la identificación más simple de vocabulario.⁵¹ Expandir la explicación del niño o indicarle al niño que lo haga. Por ejemplo, si Nathaniel dice: “Vi una gran, gran grúa”, el maestro puede decir: “Sí, y cuando me contaste sobre ella, dijiste que era una grúa *gigante*. Es una palabra maravillosa para usar, porque *gigante* quiere decir . . .” (la maestra hace una pausa para que Nathaniel explique).

2.0 Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es la capacidad de notar y manipular los sonidos en el lenguaje hablado. Si los niños son invitados a jugar con el lenguaje y a participar en actividades específicas enfocadas a los sonidos, primero detectarán y manipularán fragmentos más grandes del lenguaje hablado: palabras en palabras compuestas, **sílabas** en palabras, luego pequeños fragmentos como las partes de **inicio** y **rima** de las palabras (por ejemplo /p/ en *pato* es el inicio; /ato/ en *pato* es la rima) y finalmente sonidos individuales: **fonemas** (por ejemplo: /p/-/a/-/t/-/o/) en palabras habladas.

La conciencia fonológica no es una aptitud del lenguaje oral que se enfoca en el significado. Es la capacidad de detectar o manipular los sonidos en las palabras habladas, sin poner atención a su significado. La conciencia fonológica puede referirse a la detección o manipulación de unidades sonido grandes y concretas, como palabras y sílabas, o a unidades más pequeñas, como inicios (por ejemplo: la /g/ en *gato*), rimas (por ejemplo: /ato/ en *gato*) y fonemas (por ejemplo: /l/ /o/ /r/ /o/ en *loro*). La conciencia de los fonemas, un subtipo de conciencia fonológica, es la capacidad de detectar y manipular las unidades más pequeñas de sonidos en las palabras: los fonemas. La conciencia fonológica no es la enseñanza ni el aprendizaje de las relaciones entre las letras y los sonidos. La conciencia fonológica es una aptitud importante de alfabetización temprana a desarrollar porque hace que sea posible la *comprensión* posterior de los niños de que las secuencias de sonidos en las palabras habladas se relacionan con las letras en las palabras escritas. La conciencia fonológica se puede desarrollar en los niños sin referencia a las letras impresas, aunque su

utilidad final para la lectura viene de vincular los sonidos individuales en las palabras habladas con los símbolos (es decir, letras) utilizados en las palabras escritas. Sin una comprensión subyacente de los sonidos en las palabras escritas, sin conciencia fonológica, los niños no comprenderán las lecciones de fónica (es decir, la enseñanza directa de las relaciones entre letras y sonidos) que sus maestros de primer grado les proporcionan. Para obtener más información sobre las relaciones entre letras y sonidos, consultar las estrategias en la página 154. Se debe consultar al maestro de un niño sordo por estrategias que sean apropiadas para los niños que sean sordos o que tengan dificultades auditivas.

La conciencia fonológica no se desarrolla naturalmente con el tiempo, sino como consecuencia de la participación del niño en experiencias específicas. Los niños necesitarán alcanzar conciencia a nivel de fonemas (por ejemplo: comprender *gato* como la serie /g/ /a/ /t/ /o/) si deben entender instrucciones de lectura más adelante en la escuela. La mayoría de los niños alcanzan el nivel de conciencia de segmentación de fonemas en el jardín de niños, aunque los niños de preescolar más grandes a veces llegan a este nivel. La mayoría de las estrategias de conciencia fonológica tratadas en este capítulo están diseñadas para el uso con niños de cuatro años (es decir, los niños de entre 48 y 60 meses de edad), pero no tres años (es decir, niños entre 36 y 48 meses de edad).

Las bases de preescolar en la conciencia fonológica son las siguientes:

- Combinar y **eliminar** palabras y sílabas sin el apoyo de imágenes.
- Combinar inicios, rimas y fonemas y eliminar inicios con el apoyo de imágenes u objetos.

**CASO**

La Srta. Sheck hace participar a los niños en un juego de palabras, explicando que ella dirá dos palabras y las unirá para formar otra: “Si digo pasa primero y luego digo manos después, formo la palabra pasamanos. Si digo pica y luego digo la palabra flor, formo la palabra picaflor. Bien, ahora ustedes me van a ayudar. “Si digo saca primero y luego digo corchos después, ¿qué palabra formo?” Un niño responde: sacapuntas. Otro dice: sacacorchos. La Srta. Sheck dice: “En realidad, si digo primero saca y después corchos, formo sacacorchos. “Si digo saca primero y luego digo puntas, ¿qué palabra formo?” Los niños respondieron: sacapuntas. “Sí, sacapuntas. Están aprendiendo cómo funciona este juego. Hagamos algunas palabras más. Esta vez comenzaremos con traba y diremos otra palabra después. Bien, aquí vamos: Si yo digo traba y después digo lenguas, ¿qué palabra obtengo?”

**PLANIFICAR
OPORTUNIDADES
DE APRENDIZAJE**

Sabiendo que los niños necesitan una guía considerable para aprender a combinar dos palabras para crear nuevas, la Sra. Sheck modela combinando y luego pidiéndoles a los niños que lo hagan. Al continuar con diferentes pares de palabras para combinar, les brinda más oportunidades para que aprenden cómo combinar.

**MOMENTO DE
ENSEÑANZA**

En cualquier actividad planeada, los maestros observan a los niños y usan lo que sea que observan para adaptar las necesidades individuales de los niños. Cuando un niño crea una palabra compuesta integrada por la primera palabra del maestro pero no la segunda, la maestra nuevamente modela combinando para brindar mayor enseñanza y luego le da dos palabras para que le niño las combine. Usa las palabras que el niño ha ofrecido anteriormente, como un intento erróneo. En esta primera experiencia para el niño, la Srta. Sheck sabía que se necesitaba un equilibrio entre el modelaje y darle su turno al niño para que lo intente. Ella utilizó las respuestas de los niños para juzgar cuando volver a modelar y cuándo darles a los niños otra oportunidad para combinar palabras.

CASO

Después de cantar “Down by the Bay” [Abajo por la bahía] en el momento de actividades en círculo, el Sr. Zhang utilizó un libro ilustrado para repasar la canción e involucrar a los niños jugando con algunos sonidos en las palabras: “Aquí está el oso bello, peinándose el cabello. Bello, /b/-/e/llo; cabello, /ca/-/be/llo/. Las últimas partes de esas palabras [es decir, la parte de la rima] suena igual, ¿no es cierto? Riman”. Varios niños asienten con entusiasmo. “¿Y quién está en esta página?”

“La llama”, gritan varios niños.



**PLANIFICAR
OPORTUNIDADES
DE APRENDIZAJE**

“Poniéndose su /p/ . . . (Pausa)” El Sr. Zhang continuó.

“¡Pjamas!” dijeron varios niños.

Mientras pasaba la página, varios niños dijeron: “La pata usa una corbata”.

“Sí, la pata usa una corbata. Antes de pasar la página, les daré una pista sobre lo que verán a continuación: Una /ba/-llena . . .”

“¡Una ballena!”, dijeron los niños.

“Con una /b/-erenjena”, continuó el maestro.

“¡Berenjena!” dijeron varios niños.

El Sr. Zhang planificó esta canción porque sabe que los niños aman las canciones y poemas llenos de palabras que riman. También sabe que la mera exposición a las palabras que riman, ya sea a través de canciones o poemas, no respalda la conciencia fonológica a los niveles que los niños necesitan. Repasar la canción con un libro le dio al Sr. Zhang la oportunidad de decir las palabras con su inicio y rima por separado, acentuar las partes comunes de la rima para cada par de rima, y usar la palabra *rimar* para ayudar a los niños a comprender qué significa (es decir, como una oportunidad de enseñanza de vocabulario). (Consulte Anexo B.)

CASO

Debido a la gran participación de los niños, el Sr. Zhang continuó por algunos minutos más para hacer participar a los niños jugando con la segmentación y la combinación de las unidades de inicio y rima.

“Tengo una idea de otra palabra que tiene como /ello/ su última parte, como be-llo y ca-be-llo. Les daré una pista sobre la palabra en la que estoy pensando: /cam/ . . .” Cuando nadie respondió después de una breve pausa, el Sr. Zhang dijo, Camello.

Varios niños dijeron: “¡Camello!”

El Sr. Zhang dijo que esa era la palabra en la que estaba pensando y agregó “La última parte de camello es /ello/, como en be-llo y ca-be-llo”.

Antes que de el Sr. Zhang pudiera continuar con la pista del inicio para otro ejemplo, un niño dijo: “Yo sé una: ¡puello!”

El Sr. Zhang dijo: “Sí, puello, pu-ello, suena como b-ello y ca-mello. Su última parte es /ello/”.

Luego, otro niño dijo: “No, no lo es”.

El Sr. Zhang respondió: “¿Estás pensando que puello es una palabra inventada, que no es una palabra real?”

“Sí”, dijo en niño, “no es una palabra correcta”.

**MOMENTO DE ENSEÑANZA**

El Sr. Zhang luego explicó que las palabras tontas estaban bien para usar mientras estamos jugando con los sonidos en las palabras.

▶ Cuando nadie adivinó la palabra después de que el Sr. Zhang diera la pista del inicio, suministró las unidades de inicio y rima para que los niños las combinaran. El Sr. Zhang luego aisló las unidades de rima para hacer explícito cómo se parecían las palabras *bello* y *cabello*. En la explicación, el maestro separó la parte de la rima (por ejemplo: /ello/) de la palabra sin sentido de su inicio, lo que ayudó a los niños a enfocarse en la parte relevante de sonido en esta tarea y comprender que las tareas de conciencia fonológica se enfocan en los sonidos en las palabras, no en sus significados. El Sr. Zhang apoyó la confianza de los niños reconociendo que *puello* era correcta y explicando por qué era apropiado usar una palabra sin sentido en esta situación.

CASO

Un pequeño grupo de niños y la Srta. Fontana miraban cuatro imágenes en la mesa. La Srta. Fontana explica: “Yo digo una palabra y les pido que la sigan sin su primer sonido para crear una nueva palabra. La nueva palabra es el nombre de una de estas imágenes. Hay una imagen de una bata. Estos son unos pequeños patos. ¿Qué es esta imagen?” “Una tina”, dicen los niños. “¿Y esta?”, pregunta la maestra haciendo que los niños identifiquen el huevo. “Bien, comencemos. Si yo digo corbata y ustedes dicen corbata sin /cor/ [es decir, el inicio], ¿qué palabra es? ¿Corbata sin /cor/?” Los niños miran las imágenes. De pronto, un niño señala la imagen de la bata y dice “¡Es esa!” Los otros niños dicen ¡bata! “Sí, corbata sin /cor/ es /bata/. Está bien, pasemos a la próxima palabra: Si yo digo zapato y ustedes dicen zapato sin /za/ [es decir, el inicio], ¿qué palabra es? Los niños miran rápidamente las imágenes y pronto dicen pato. “Son buenos para adivinar las palabras”, les dice la Srta. Fontana a los niños. “¡Hagamos otro!”

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

▶ La Srta. Fontana sabe que eliminar el inicio de una palabra para crear una nueva palabra es nuevo para los niños. Les brinda imágenes como apoyos, repasa sus nombres antes de comenzar el juego, y también repite la palabra y el sonido a eliminar cuando presenta los primeros ejemplos. Debido a que el juego es nuevo, los niños se concentran no sólo en comprender su tarea, sino también en recordar la palabra y el sonido en ella que se les pide borrar desde su comienzo. Ayuda a los niños a escuchar más de una vez la palabra y el sonido específico a eliminar.



Las siguientes interacciones y estrategias apoyan el desarrollo de la conciencia fonológica:

Jugar juegos de lenguaje que se enfoquen en combinar sonidos. Seleccione un nivel apropiado de sonido (por ejemplo: fragmentos más grandes o más pequeños) para un enfoque. Modelar combinando y luego pedirles a los niños que lo hagan (por ejemplo: “Si digo *abre* primero y luego *latas*, formo la palabra *abre-latas*”. O, “si digo *au-to*, formo la palabra *auto*”). Con fragmentos más pequeños, suministrar información antes de presentar los sonidos individuales: (por ejemplo: “Esta palabra es el nombre de un vehículo. Tenemos estos en nuestra área de bloques: *au-to*”). También usar objetos (por ejemplo: un muñeco, un plato y un tenedor de área de teatro) o imágenes con los niños de preescolar más pequeños para brindar apoyo. Después de proporcionar experiencias de combinación con palabras e inicios y rimas anteriormente en el año, puede comenzar a presentar segmentos de fonemas individuales (por ejemplo: *a-u-t-o*), asegurándose de tener imágenes u objetos disponibles para apoyar a los niños a formar las palabras.

Jugar juegos de lenguaje que se enfoquen en segmentar sonidos. Ocultar un objeto de la vista de los niños (por ejemplo: en una caja de zapatos con tapa). Modelar el juego primero:

“Bien, así es como vamos a jugar: Si yo digo bo-la, ustedes pueden adivinar bola, y estarían en lo cierto (sacar una pequeña bola de la caja para mostrar). ¿Qué pistas les di? Algunos niños dicen bo-la. Otros dicen bola. “Esta es una bola, continúa el maestro. Las pistas que di con bo-la. Bien, voy a dar pistas para algo más: va-so”). Sí, vaso (saca un pequeño

vaso de la caja). ¿Qué pistas les di? Bien, ahora ustedes se turnan para dar las pistas”. Cuando cada niño se va a sentar junto al maestro, el maestro coloca un objeto “secreto” en la caja de zapatos. Después de que Jamal espía un pequeño auto dentro de la caja, su maestro le indica que dé las pistas. Jamal dice auto luego se da cuenta de que ha dicho toda la palabra, no sus partes. Jamal recibe otro objeto y se le pide que dé las pistas al maestro antes de decirlas en voz alta. El maestro les pide a los otros niños que hagan lo mismo en su turno.

Formas más sencillas del juego usan palabras (por ejemplo: *abre-latas*, *trabalenguas*, *saca-puntas*) o segmentos de sílabas (por ejemplo: *ba-na-na*, *ser-vi-le-ta*, *pla-ti-llo*). Una forma más difícil del juego usa segmentos de fonemas. Se pueden usar imágenes o pequeños objetos en la caja.

Jugar juegos de lenguaje que se enfoquen en la eliminación. Después de proporcionarles a los niños experiencias de combinación y segmentación de cada nivel de segmentación (palabra, inicio y rima, y fonema) comenzar a jugar juegos de sonidos que involucren la eliminación de palabras e inicios. Primero modele y luego pídale a los niños que lo intenten. Use imágenes para apoyar el pensamiento de los niños.

Cantar canciones y recitar poemas cada día. Todos los niños disfrutan de hacer rimar palabras y **aliteración** (palabras usadas en una frase o verso que comienzan con el mismo sonido) que se encuentran en muchas canciones y poemas. Los niños también disfrutan las canciones que manipulan los sonidos. “Apples and Bananas” y “Willoughby-Wallaby-Woo” son buenos ejemplos. Usar el marco sumi-



nistrado por “Willoughby-Wallaby-Woo” como modelo para cantar los nombres de los niños de manera divertida. Cantar canciones y recitar poemas ayuda a los niños a notar los sonidos en el lenguaje hablado. Aplicar los patrones de juegos de sonidos en canciones a otras palabras, como a los nombres de los niños, incrementa aun más la sensibilidad de los niños a los sonidos y es probable que aliente a los niños a jugar con los sonidos del lenguaje.

Jugar con los sonidos agregando nuevos versos a una canción familiar.

Crear nuevos versos para las canciones,

como “Down by the Bay” y pedirles a los niños que seleccionen los que se adaptan al patrón.

“¿Qué tal ‘¿Alguna vez vieron a un gato con un zapato?’ ¿Deberíamos usar este verso para nuestra canción?” Los niños creen que es un buen verso. “Sí, creo que ese verso funcionaría porque /g-ato/ y /zap-ato/ tienen /ato/ como la última parte”. “¿Qué tal ‘¿Alguna vez vieron a un zorrino comer una pera?’ ¿Sería ese un buen verso nuevo para nuestra canción?” “Algunos de ustedes sacuden la cabeza

Puntos destacados de la investigación

Los investigadores que trabajan en el área de conciencia fonológica generalmente están de acuerdo en que el proceso de adquirir los distintos niveles de conciencia fonológica no es rígido ni tiene etapas, sino que se superpone. Esto quiere decir que mientras los niños están tomando conciencia sobre fragmentos más grandes del discurso como palabras y sílabas, también lentamente se están dando cuenta de las unidades que componen las palabras (por ejemplo: inicio y rima, y fonema).⁵²

Los niños pueden indicar su conciencia de una unidad lingüística (por ejemplo: palabras, sílabas, inicio y rima o fonemas) en algunas tareas de conciencia fonológica antes de poder indicárselo a otros. Esto es porque las distintas tareas involucran diferentes exigencias. Las tareas de detección (por ejemplo: “¿Las palabras *bote* y *biblioteca* comienzan con el mismo sonido o con diferentes sonidos?” son más fáciles que las tareas que requieren manipulación (por ejemplo: “Digan *bote* sin la /b/”).

Combinar (por ejemplo: “¿Qué palabra

obtienen si juntan /ba/ y /te/?”) es más fácil que segmentar (por ejemplo: “Digan el sonido que escuchan al comienzo de la palabra *perro*).^{53, 54}

La producción de rimas es una tarea de enseñanza de nivel más elevado porque requiere todo de los niños. Primero, los niños deben buscar en sus memorias para encontrar palabras que rimen con un objetivo, mientras retienen la palabra objetivo en mente. Segundo, cuando el vocabulario expresivo de los niños es bastante acotado, tienen pocas palabras relevantes para recuperar para una tarea de producción de rimas.⁵⁵ De esta manera, basarse demasiado en una enseñanza de producción de rima o dar muy poca apoyo y una **enseñanza explícita** en las actividades de detección y producción de rimas (cuando ellos las usan) no brinda el nivel de apoyo que los niños necesitan para ayudarlos a desarrollar su sensibilidad de inicio y rima.^{56, 57} Por favor, consulte el Anexo B para obtener información adicional.

diciendo que no, y están en lo cierto. /Zorri-/no/ tien /no/ como última parte y pera tiene /era/ como última parte y /no/ y /era/ no son iguales. Aquellas palabras no se adaptan al patrón que necesitamos. Bien, cantemos la canción y agreguemos nuestro nuevo verso esta vez”.

Usar actividades de conciencia fonológica para transiciones. Dígalos a los niños que va a enviarlos a lavarse las manos diciendo cada uno de sus nombres en partes (por ejemplo: “Me-lin-da; Cin-dy; Gi-o-van-na”). Dígalos a los niños que levanten la mano si piensan que ha dicho su nombre, y que digan su nombre “de la forma correcta”, no en la forma rara en la que lo acaba de decir usted. También use otras actividades de conciencia fonológica, como los inicios y rimas de las palabras para que los niños las combinen (por ejemplo: “Rochelle, estos son sonidos para que unas: /ra-/tón/. Rochelle dice *ratón*) o palabras desde las cuales los niños pueden eliminar el primer sonido (por ejemplo: Rochelle, ¿qué es *caro* sin el sonido /c/?”). Pedirles a los niños que detecten los primeros sonidos en sus nombres: “Si su nombre comienza con /s/, pueden irse a lavar las manos”. Si Sarah no levanta la mano, el maestro puede decir, “Sarah, tu nombre comienza con /s/. /Sar/-ah. Puedes ir a lavarte las manos”.

Tratar las palabras que riman y las palabras que comienzan con el mismo sonido. Las palabras que riman tienen unidades de rima idénticas (por ejemplo: *g-ato, p-ato*). Las palabras que comienzan con el mismo fonema de una sola consonante tienen inicios idénticos (por ejemplo: *g-ato, p-ato*). Algunos juegos tra-



dicionales juegan con estas dos unidades de sonido (por ejemplo: “Voy a decir dos palabras, y ustedes me van a decir si sus últimas partes suenan igual”. O “¿Pueden pensar en palabras que riman con . . .?” Si dichos juegos, además de las actividades que involucran la combinación, segmentación y eliminación de unidades de inicio-rima, asegúrese de suministrar algunos ejemplos y también segmentar y combinar unidades de inicio-rima como parte del juego. Por ejemplo, después de que un niño responde a *amasa* y *casa*, usted puede decir: “Sí, *am-a-sa* y *ca-sa* riman. Ambas tienen /asa/ al final”. De manera similar, en lugar de decir: “Sí, tienes razón” a algunos niños que correctamente detectan que señor y niño no comienzan con el mismo sonido, decir: “Correcto, estas palabras no comienzan con el mismo sonido. *Señor* comienza con /s/ y *niño* comienza con /n/. Aceptar palabras que no sean palabras en inglés o que no tengan sentido que riman o comiencen con el mismo sonido. La conciencia fonológica de un niño se desarrolla también con actividades usando palabras sin sentido y palabras de otros idiomas. Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 148 y el Anexo B.



3.0 Alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas

El alfabeto y el reconocimiento de palabras/letras impresas involucran reconocer y nombrar letras del alfabeto y reconocer letras en las palabras impresas buscando sonidos en palabras habladas o signos en el lenguaje de señas. Cuando los niños han obtenido esta perspectiva sobre la función de las letras, los maestros dicen que los niños comprenden el **principio alfabético**. Preescolar es un momento fascinante para aprender los nombres de muchas letras del alfabeto y para comenzar a aprender que las letras “tienen sonidos” y que estos sonidos están en las palabras habladas. En jardín de niños, los niños aprenderán más sobre las relaciones entre letras impresas y sonidos y consolidarán este aprendizaje en las formas necesarias para aprender a leer. Aunque se han identificado algunas diferencias claras para los niños en edad del jardín de niños en comparación con niños en edad preescolar en un rango de intervenciones de aptitudes de alfabetización, aún hay relativamente poca investigación en el nivel preescolar sobre el beneficio de relacionar letras con sonidos en palabras habladas.⁵⁸ Los maestros en educación preescolar deben juzgar qué es apropiado para los niños individuales en sus aulas. Consulte el Anexo C, “Reflexiones sobre la investigación: Alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas”, para obtener información adicional.

Los niños del entorno preescolar a menudo reconocen palabras basados en pistas suministradas por contextos familiares, como cuando leen “alto” en un letrero de alto.⁵⁹ O, los niños pueden usar pistas de longitud para adivinar qué palabras decir (por ejemplo: Christopher piensa que es su nombre en el cuadro de

ayuda cuando es el de Josephine, otro nombre largo). Cuando los niños saben la primera letra en su propio nombre, pero no entienden mucho, así como algunas letras, aparece en una multitud de palabras, pueden decir que cualquier palabra que empieza con “su letra” es “su nombre”. Por ejemplo, Josephine cree que es su nombre en el cuadro de ayuda cuando el nombre colgado es Jamal.^{60, 61} En estos casos, los niños aún no están usando las letras impresas para realmente *decodificar* las palabras, para vincular las letras con los sonidos asignados. Los niños de preescolar más grandes comienzan a notar las palabras que conocen en libros y en letreros y a veces juegan a leer estos tocando la palabra mientras la dicen. Los niños del entorno preescolar más grandes pueden intentar leer palabras no familiares aplicando el conocimiento de letras y sonidos, intentando decodificar las palabras. En general, sin embargo, los niños de preescolar no tienen éxito al leer palabras que no les son familiares sin la ayuda de un adulto. El éxito de los niños en aprender cómo leer más adelante en la escuela depende de que aprendan a decodificar

Los fundamentos del entorno preescolar para el posterior éxito en el reconocimiento de las palabras son las siguientes:

- Reconocer las letras en sus propios nombres.
- Reconocer su propio nombre y algunas palabras comunes.
- Nombrar muchas letras en mayúscula y minúscula.
- Reconocer que las letras reciben sonidos específicos.

**CASO**

La encargada comparte un libro del alfabeto con algunos niños. “Esta es la página para la letra B. Esta es la B grande y esta es la b pequeña”. Involucra a los niños para ayudar a identificar las imágenes en la página de la B: “Bonetes, brócoli, besos, bananas, burro”. Luego comenta: “La B es la primera letra en cada una de estas palabras. Esta palabra (apuntando a la primera letra en bonetes, impresa sobre una imagen de un bonete) comienza con la letra B. Dice bonete (subraya el resto de la palabra mientras la lee). Bonete comienza con el sonido /b/. ¿Qué creen que dice esta palabra? (Señala la palabra encima de la imagen de algunas bananas.) Un niño dice: “banana”, otro dice: “plátano”. La encargada confirma que la banana puede ser llamada por cualquier nombre, uno en español y otro en inglés. “Las palabras en este libro están escritas en inglés /b/ es para banana (apunta a la banana). Creo que podríamos escribir estas palabras en español y pegarlas en el libro. Podríamos escribir brócoli para poner aquí al lado de brócoli”. “¿Cuándo podemos hacer eso”, pregunta un niño. “Hoy, después del momento de descanso si lo desean. Miguel y Alexandria aún estarán durmiendo. Puedo ayudarte a ti y a Aaliyah a deletrear las palabras en español que funcionarían en este libro del alfabeto. Podemos tipearlas en la computadora y luego imprimirlas para pegarlas en nuestro libro”.

**PLANIFICAR
OPORTUNIDADES
DE APRENDIZAJE**

Esta encargada trabajó las características clave de los libros de alfabeto a la atención de los niños (por ejemplo: una letra en casa página; imágenes de cosas cuyos nombres comienzan con esa letra). Anticipó que algunos niños ofrecerían nombres de alimentos en español y en inglés, porque ella los había ayudado a aprender los nombres en ambos idiomas durante las conversaciones en el almuerzo y en el refrigerio. Los niños también a veces dibujaban alimentos y le pedían ayuda para escribir sus nombres en ambos idiomas. Sabiendo que sólo algunos alimentos en las imágenes en el libro del alfabeto tenían nombres que comienzan con la misma letra en ambos idiomas, se dio cuenta de que tratar las palabras en español para agregar sería útil para ayudar a los niños a comprender la relación entre las letras y los sonidos. (Consulte Anexo C.)

CASO

La Srta. Cone ha utilizado las etiquetas de nombres de los niños en una actividad de transición durante algún tiempo, primero apuntando y nombrando la primera letra en cada nombre a medida que llamaba a los niños a lavarse las manos o buscar sus abrigos antes de salir. Un poco después, sostuvo cada etiqueta de nombres y señaló la primera letra mientras le pedía al niño que la nombrara. Hoy, está usando los primeros sonidos en los nombres para enviar



a algunos niños de una vez desde el área de actividades en círculo a lavarse las manos para el almuerzo: “Si su nombre comienza con /k/, pueden irse a lavar las manos. Sí, **C**-onnie y **C**arolina, pueden ir al lavabo. Sus nombres comienzan con el sonido /k/”. Cindy ve que Connie y Carolina se paran, y ella se para también. La Srta. Cone le explica que Cindy comienza con /s/, no con el sonido /k/, y que ya le tocará su turno. Cindy dice: “¡Mi nombre también empieza con C!” La Srta. Cone dice: “Ah, tienes razón. Sus nombres comienzan con la **letra c** como Connie y Carolina, pero comienzan con un **sonido** diferente. Escuchamos /k/ al comienzo de Connie y Carolina—/k/ Connie, /k/ Carolina. Escuchamos /s/ al comienzo de tu nombre—/s/—Cindy. Voy a decir ese sonido a continuación: ‘Si su nombre comienza con /s/, pueden irse a lavar las manos’. Sabrina se paró, se tomó de la mano con Cindy y fueron al lavabo juntas.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La Srta. Cone sabe que los niños cada vez se familiarizan más con su propio nombre y con el nombre de otros niños y con sus primeras letras y sonidos a medida que avanza el año. También sabe que usar los nombres frecuentemente en actividades de transición ayuda a los niños a notar algunas cosas interesantes sobre las relaciones entre las letras y los sonidos. En inglés, algunas letras pueden representar más de un sonido (por ejemplo, la *c* se usa tanto para /s/, como en Cindy, y para /k/, como en Connie y Carolina), y algunos sonidos son representados por letras diferentes (por ejemplo: *g o j* para /j/ como en Giovanna y Jessica). El reconocimiento de la Srta. Cone de la confusión de la niña, junto con sus ejemplos concretos, ayudaron a los niños a comprender mejor la situación.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar:

Usar los nombres impresos de los niños como etiquetas y como apoyo de las rutinas. Colocar las tarjetas con nombres sobre la mesa para el horario de la comida o del refrigerio para designar los asientos de los niños o usar individuales que tengan los nombres de los niños. Publicar listas de nombres cerca de un lugar de reunión de un grupo pequeño. Etiquetar los cubículos y catres con los nombres de los niños así como cuadros de ayuda y cuadros de asistencia. Para cubículos y catres, unir con una imagen

con el nombre para ayudar a los niños a “leer” usando algo que no sean las pistas de letras impresas. Al unir los nombres impresos con la fotografía del niño respalda a los niños que están apenas comenzando a notar el material impreso. En otros contextos, como en el cuadro de ayuda, en donde los nombres de los niños se cambian a diario y un maestro ayuda a los niños con los intentos de lectura, ella puede usar nombres sólo impresos. Usar *algunas* etiquetas impresas en algunos contextos les da a los niños oportunidades para pasar a niveles superiores en la aptitud de letras impresas (es decir, usar su



conocimiento de letras impresas y sonidos para intentar leer palabras). De lo contrario, los niños pequeños prestarán poca atención a las letras impresas y aprenderán poco sobre cómo funcionan.^{62, 63, 64}

Usar braille o letras más grandes, según corresponda, para los niños en la clase que puedan tener problemas de visión.

Use los nombres impresos de los niños y las letras en actividades de transición. Mostrar los nombres de los niños, subrayando cada uno de izquierda a derecha mientras los lee. Después de leer un nombre, los niños se mueven del área actual a la próxima actividad (por ejemplo: lavarse las manos para el almuerzo o caminar a las mesas de pequeños grupos). Una vez los niños están familiarizados con los nombres de los demás, entregar etiquetas con nombres, dándole a cada niño el nombre de otro. Pedir a dos o tres niños por vez que lean las etiquetas de nombres que tienen, ayudándolos, según sea necesario, para liberar a los niños. Más tarde usar un enfoque en las letras en transiciones. Por ejemplo, liberar a los niños que tienen y nombran letras que sean las primeras en los nombres de los niños (por ejemplo: “*Si su nombre comienza con la letra S, pueden ir afuera a jugar*”). Más tarde los maestros sostienen cada nombre, apuntan a su primera letra, y le piden al niño de quién es ese nombre para decir la letra.

Usar los nombres de los niños en las actividades guiadas por los maestros. Los gráficos (por ejemplo: para indicar las preferencias de los niños, la cantidad de botones en la vestimenta) y un directorio telefónico para el área de teatro son formas de utilizar nombres de actividades guiadas por los maestros. Para familiarizar a los niños con el concepto del directorio telefónico e involucrarlos con los nombres, pedirles a los niños



que dicen las letras en sus nombres para que usted las ingrese en la computadora. Después de imprimir los nombres, asistir a los niños en averiguar con qué letra comienza su nombre y ayudarlos a colocarlo en donde irá en el directorio de teléfono (por ejemplo: “¿En dónde está la letra E en nuestro póster del alfabeto? ¿Viene antes de la B aquí en el nombre de Belinda o después?”). O, niños que estén especialmente interesados en hacer el directorio telefónico pueden disponer todos los nombres de los niños, con la ayuda de un maestro, y luego pegarlos en el directorio.

Suministrar los nombres de los niños como un recurso o referencia. Imprimir los nombres de los niños y agruparlos en conjuntos de tres o cuatro con una carpeta de anillos de metal. Los conjuntos se pueden colocar en el área de escritura para que los niños los usen como referencia, si lo desean. El nombre del niño está escrito en el idioma de su hogar en un lado de la etiqueta del nombre y en inglés del otro, si el sistema de alfabeto es diferente. Suministrar el nombre en braille para un niño con un trastorno visual y un “nombre en señas” (lenguaje de señas) para un niño sordo o con dificultades auditivas.

Suministrar acceso a las letras del alfabeto en una variedad de contextos.

Incluir libros de alfabeto en el área de biblioteca. Colocar rompecabezas de alfabeto, letras magnéticas, azulejos de letras y tarjetas con los nombres de los niños en las áreas de manipulación. Colgar carteles de alfabeto en inglés y en español a la altura de la vista de los niños así como en otros idiomas representados por los niños en la clase. Colgar carteles del alfabeto que sean utilizados por los niños sordos o con dificultades auditivas. Los niños necesitan muchas oportunidades para ver las letras del alfabeto en una variedad de fuentes y estilos. Los niños “leen” las letras impresas del entorno utilizando muchas pistas que los rodean, con la consecuencia de que los niños prestan poca atención a los detalles de letras impresas, como las letras específicas utilizadas en las palabras.⁶⁵ Suministrar materiales del alfabeto incrementa las oportunidades de los niños de participar en el aprendizaje del alfabeto.

Enfocarse en las primeras letras y sonidos en libros y carteles del alfabeto.

Experimentar con libros del alfabeto ha sido relacionado con el conocimiento de los niños de los nombres de las letras y la aptitud de conciencia fonológica.^{66, 67} Los libros del alfabeto proporcionan un



contexto en el que los adultos obtienen una idea en principio de qué “hacen” las letras en las palabras escritas: representan sonidos en las palabras habladas. Leer una variedad de libros del alfabeto, aquellos con texto conectado (por ejemplo: *El ABC del Dr. Seuss, Picnic, El Conejito del ABC*) y también aquellos con sólo una letra y varias imágenes en cada página (por ejemplo: *Comer el alfabeto y Desde la bellota al zoológico*). En el caso de los libros del alfabeto con texto conectado, acentuar el primer sonido en las palabras claves mientras se leer (por ejemplo: “Ben besó a Brenda en Boston”). Al compartir los libros del alfabeto sólo con imágenes y sin texto, acentuar el primer sonido en los nombres de los elementos en las imágenes a medida que los identifica con los niños (por ejemplo: “bonete, brócoli, bola, bananas, buzo”). Comentar que todas estas palabras comienzan con la letra B y que también comienzan con el sonido /b/. Ayudar a los niños a crear pósters de pared de elementos que comienzan con la misma letra y sonido. Estos son similares a los grupos de imágenes en las páginas de los libros del alfabeto.^{68, 69}

Apuntar a cada letra mientras su nombre es cantado en una canción. Muchas canciones tienen letras en la letra de la canción. Una de estas es la “Canción del alfabeto”. Otras de las canciones favoritas de los niños de preescolar también incluyen letras (por ejemplo: “Bingo”, el nombre del perro del granjero se deletrea varias veces en la canción; “Old MacDonald Had a Farm” tiene el estribillo E-I-E-I-O). Señalar las letras a medida que sus nombres son cantados en una canción ayuda a los niños a aprender los nombres de las letras. Tanto para “Bingo” como para “Old MacDonald Had a Farm”, hacer objetos específicos de letras para una pizarra de franela o escribir las letras relevantes en una pizarra. Para la “Canción del alfabeto”



se puede usar un puntero con un gran cuadro del alfabeto. El póster del alfabeto debe estar a nivel de la vista en un gráfico parado o en la pared según la elección para el momento en el centro. Los niños pueden cantar la “Canción del alfabeto” e intentan apuntar las letras en el cuadro mientras cantan la canción.



Usar actividades y juegos para interesar a los niños en la coincidencia y el nombramiento de las letras. Hacer tarjetas tipo lotería impresa con letras y hacer coincidir los casilleros de letras para cada tarjeta de lotería. Colocar una selección en cierto modo diferente de letras en cada tarjeta en la tarjeta de lotería preparada para exponer a los niños al conjunto completo de las 26 letras mayúsculas. Únase a los niños, mientras juegan, para brindar nombres de letras (por ejemplo: “Sí, esa es la E que coincide”). De otro modo, los niños sólo aprenderán a hacer coincidir los elementos, pero no a nombrarlos. Jugar al bingo de las letras en pequeños grupos. A medida que se incrementa el conocimiento de los niños sobre los nombres de las letras, dar turnos a los niños para sostener las letras y cantarlas. Entrenar a cada niño individual en este rol, de ser necesario. El juego *Ve a pescar* también se puede jugar usando letras del alfabeto. Cuando el juego se juega en pequeños grupos, indicar a los niños que les pidan a otros una letra (por ejemplo: “¿Tienes una F?”) y que le digan

a un amigo “ve a pescar”, cuando nadie esté sosteniendo la letra que ha solicitado el niño.

Usar las oportunidades cotidianas para modelar fijándose en los detalles de las letras impresas en las palabras. Hacer gestos específicamente por las letras impresas en títulos de libros y poemas (por ejemplo: apuntar a cada palabra y a la primera letra en cada palabra) para ayudar a los niños a comenzar a comprender cómo las letras impresas se relacionan con el discurso. Si un niño confunde su nombre con el de otro niño (por ejemplo: Joshua se comienza a sentar en la mesa del almuerzo en donde aparece el nombre de Jonathan), ayudar al niño a comparar las letras en los dos nombres acentuando sus sonidos).

Suministrar materiales con letras impresas ambientales en un área de interés. Los rompecabezas de vehículos y otros elementos con nombres impresos en sus piezas (por ejemplo: taxicab, школьный автобус, Xe ta xi; mail carrier, почтальён, *Nguoi dua thu*; fire-fighter, пожарник, *Linh chua lua*) se proporcionan en distintos idiomas. Apuntar a las letras impresas a medida que los niños usan los materiales. Hacer pequeñas tarjetas de palabras que coincidan con algunos de las letras impresas ambientales en los libros de cuentos (por ejemplo: *Camión*, de Donald Crews) o las palabras interesantes (por ejemplo: *pato* y *gato*, *cola* y *bola*) que aparecen entre las ilustraciones en algunos libros (por ejemplo: *En el césped alto*, *alto*, de Denise Fleming; *Excavadoras deslumbrantes*, de Tony Mitten y Ant Parker). Las tarjetas de palabras pueden estar laminadas y aseguradas en conjuntos con una carpeta de aros de metal. El libro y los conjuntos de tarjetas de palabras se pueden colocar en el área de la biblioteca o en un área de interés con otros materiales de alfabetización, como los azulejos del alfabeto.



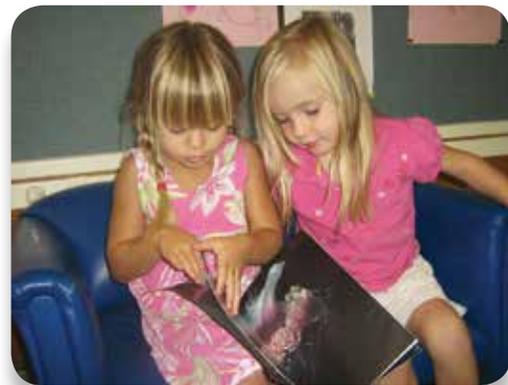
Proporcionar libros de texto predecibles en la biblioteca y en las áreas de comprensión oral. Si los niños tienen oportunidades de escuchar **libros de texto predecibles** en numerosas oportunidades, memorizan los textos. A medida que los niños “leen” estos libros por sí mismos, a veces buscan determinadas palabras que saben que están en las páginas. Aunque no leen aún por **deco-dificación**, los niños de preescolar pueden reconocer las palabras encontrando palabras conocidas en un libro familiar. Usar cintas de audio o CD en un área de comprensión oral para darles a los niños

oportunidades de escuchar libros de texto predecibles tan a menudo como quieran. Algunos niños pueden necesitar materiales adicionales en respaldo a su participación en la experiencia del área de comprensión oral. Se puede agregar braille a una copia de libros de texto predecibles para permitirle a un niño ciego encontrar palabras conocidas en el libro mientras usan el área de comprensión oral. Se puede usar la ayuda de un intérprete de lenguaje de señas para preparar videos de versiones en señas de libros de texto predecibles para un niño sordo en el aula.

4.0 Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad

Cuando un amigo llama y cuenta una historia sobre alguien, las personas comúnmente usan las aptitudes que los niños necesitarán para comprender las historias. Las personas desean conocer de qué se trata la historia (es decir, personajes), dónde sucedió (es decir, el entorno), cuál fue el problema y cómo se resolvió. Los maestros ayudan a los niños a comprender historias hablando con ellos mientras comparten historias y realizando preguntas y respondiendo los comentarios y preguntas de los niños como “¿Por qué hizo eso?” o “¿Por qué está llorando?”. Al principio, los niños se basan en gran medida en las ilustraciones de un libro de cuentos e interpretan éstas a partir de su propia experiencia, a veces descartando o malinterpretando información importante en el libro.⁷⁰ La experiencia personal y el conocimiento son requeridos para comprender historias, pero deben estar integrados con la información en el libro. A medida que los maestros ayudan a los niños a cons-

truir su propio mundo con uno nuevo presentado en un libro, los niños gradualmente se dan cuenta de que otras personas tienen formas de sentir e interpretar que difieren en cierta forma de las suyas, y comienzan a tomar estos distintos puntos de vista en cuenta mientras interpreta una historia. Esta ampliación de perspectiva se desarrolla durante un largo período de tiempo, con sólo unos primeros pasos importantes tomados durante los años de preescolar.





Los niños del entorno preescolar también aprenderán a comprender libros de información, libros que hablan sobre, por ejemplo, ballenas o vehículos; explicar por qué suceden los truenos durante una tormenta; o cómo se hace una torta. Alguna información impresa importante no está en los libros. Los ejemplos incluyen boletos de tren, menús de restaurante e incluso listas de compras de almacén. Estos tipos de información impresa fascinan a los niños, porque ven a las personas a utilizarlos en sus vidas cotidianas. Los maestros aprovechan esta fascinación haciendo que estos textos estén disponi-

bles para el uso de los niños durante el juego.

Los fundamentos de la educación preescolar en la comprensión y análisis de texto son las siguientes:

- Demostrar conocimiento de detalles familiares de la historia (por ejemplo: personajes, entornos, eventos y secuencias de eventos).
- Demostrar y usar el conocimiento de los textos de información (por ejemplo: etiquetar y describir, asumir el rol de un astronauta, explicar por qué una semilla necesita crecer).

CASO

La maestra comienza a leer Corduroy por primera vez a un pequeño grupo de niños. Ella parafrasea algunas oraciones (por ejemplo: “Él esperó un largo rato con todos los otros animales de juguete para que alguien lo comprara y lo llevara a casa”) y se detiene, después de leer una segunda página, repasa la historia hasta ahí: “Ah, hay muchos compradores en la tienda, personas que compran cosas” (apunta a las personas que aparecen en la imagen de la tienda de departamentos). “Aquí hay un hombre, aquí mismo (apunta a un hombre). Está mirando algo (apunta un camión de bomberos) que está pensando comprar. Luce como uno de los camiones en nuestra área de bloques”.

“Camión de bomberos”, dice un niño.

“Sí, luce como el camión de bomberos. Tiene escaleras (señala las escaleras). ¿Hay algún comprador que esté mirando a Corduroy, el pequeño oso con jardinero verde, aquí en el estante (apunta a Corduroy)?”

“No”, dicen varios niños.

La maestra continúa. “Así es. Nadie está mirando a Corduroy (dijo con tristeza). Nadie parece querer comprarlo (dijo con tristeza). Está esperando que alguien lo mire y lo compre. Desea irse a casa con alguien. Leamos más y veamos qué sucede con Corduroy”.

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

La maestra ha planificado formas de apoyar a los niños en la comprensión de la lectura de esta historia. Tuvo en mente que los niños estaban aprendiendo inglés y también el hecho de que todos los niños de preescolar tienen dificultades para comprender los estados mentales de los personajes de la historia. Planificó simplificaciones de algunas oraciones más



largas del libro y formas de indicar información en algunos lugares más concretamente que como las indicó el niño. También planificó interrupciones para repasar las historias mientras se usan ilustraciones que ayudan explícitamente a los niños a comprender los significados de las palabras y oraciones en el libro. Después de leer las dos primeras páginas, la maestra se enfocó en el entorno de la historia, la tienda de departamentos con muchos compradores, qué hace un comprador, la relación del comprador con el personaje principal, Corduroy (por ejemplo: no prestarle atención) y los deseos y sentimientos de Corduroy (por ejemplo: quería que alguien lo comprara y estaba triste porque nadie lo hacía. La maestra principalmente comentó, en lugar de realizar un montón de preguntas. El objetivo de esta primera lectura era ayudar a los niños a comprender y disfrutar la historia mientras la maestra aprendió a usar las ilustraciones como un apoyo.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan la comprensión y el análisis de texto de los niños de preescolar:

Leer historias diariamente. Los niños aprenden a comprender y analizar historias a medida que escuchan y piensan en las historias en la compañía de adultos que responden a sus comentarios y preguntas y quienes realizan preguntas y comparten sus pensamientos. Si los maestros leen historias a diario, los niños tienen abundantes oportunidades de escuchar y hablar sobre historias. Algunos niños necesitan un apoyo especial para beneficiarse de la lectura de historias. (Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 106.) Un maestro puede consultar con un proveedor de servicios de educación especial para sordos o personas con dificultades auditivas para aprender algunas señas para el libro. Por ejemplo, un maestro con talento para usar lenguaje de señas proporcionará tanto idioma oral como lenguaje de señas si hay un niño sordo en

la clase o usaría un micrófono para incrementar el volumen del discurso para un niño que tenga dificultades de audición. Un segundo maestro asiste sosteniendo el libro para que los niños vean en caso de que un maestro deba hablar y hacer señas mientras está leyendo.

Planear apoyo para la lectura de historias. Mucho sucede con una buena historia: un cambio de entorno, los personajes interactúan entre sí, y el problema de la historia se resuelve gradualmente a través de una serie de eventos relacionados. Estudiar libros de cuentos de antemano, pensar con cuidado sobre cada uno e identificar partes que pueden ser más difíciles de comprender para los niños. Planear los comentarios a hacer, preguntas a realizar y formas de usar las ilustraciones para ayudar a los niños a comprender la historia a medida que la lee por primera vez.

Leer una historia varias veces durante unos días. Las múltiples lecturas ayudan a los niños de preescolar a comprender mejor una historia. Durante una segunda



lectura de un libro con un grupo pequeño de niños, los maestros pueden *propiciar* el pensamiento de los niños y la participación verbal realizando algunas preguntas. Por ejemplo, durante una segunda lectura de *Corduroy*, un maestro puede preguntar en la primera página: “Entonces, ¿en dónde vive Corduroy?” Un niño puede decir “allí” o “en la tienda”. El maestro *expande* la respuesta del niño (por ejemplo: “Sí, Corduroy vive en el departamento de juguetes de una gran tienda”) y sigue alentando al niño a decir “departamento de juguetes”. En la página en donde Corduroy comenta sobre su botón perdido y sus planes para encontrarlo, la maestra puede preguntar: “¿Qué está pensando Corduroy aquí? ¿Qué planea hacer?” Un niño puede decir: “El botón”. El maestro *expande* lo que el niño dijo: “Sí, tienes razón. Corduroy dice: ‘Esta noche, iré y veré si puedo encontrarlo’”. Luego, antes de pasar a la próxima página, el maestro puede preguntar: “¿Qué sucede a continuación?” Con este acercamiento, un maestro monitorea la comprensión de un niño de la historia, ayuda al niño a comprender más de las partes de la historia, y expande el lenguaje expresivo del niño, todo lo cual ayudará al niño a aprender a volver a contar una historia por su cuenta.⁷¹

Ayudar a los niños a comprender las palabras y oraciones en una historia.

La comprensión de texto de los niños depende de su comprensión de las palabras, oraciones e ilustraciones en el libro. Mientras leen un libro, los maestros pueden explicar explícitamente los significados de algunas nuevas palabras, usando explicaciones simples. Es decir, ofrecen una definición que use palabras que un niño pequeño ya conozca en lugar de una definición más formal de un diccionario que es probable que tenga palabras que aún no estén en el vocabulario de un niño

de preescolar.⁷² Un ejemplo de una explicación simple sería: “Ah, la pequeña pajarita estaba *agotada*. Eso quiere decir que estaba muy, muy cansada. Trabajó duro para construir su nido y llevar jugosos gusanos para comer. Ahora está yendo a descansar porque está muy, muy cansada, completamente *agotada*. Apoyar a los niños en el aprendizaje de nuevas palabras, que se encuentran en la historia, señalando una parte relevante de una ilustración en la página. Usar su voz para apoyar los significados de las palabras cuando esta estrategia tenga sentido (por ejemplo: “¡Se cayó con un *crujido!*”).⁷³ Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 106.

Conversar sobre una historia después de leerla.

Una breve conversación después de la lectura de una historia también puede incrementar la comprensión de los niños. Las preguntas que requieren sólo recordar los pequeños detalles (por ejemplo: el nombre del oso de peluche, el color del jardinero de Corduroy) raramente llevan a debates de ida y vuelta y no sirven de gran ayuda para involucrar a los niños en el tipo de **pensamiento ilativo** que las historias requieren (es decir, colocar las piezas de información juntas para determinar por qué un personaje hizo algo o qué es probable que haga un personaje a continuación). En lugar de realizar principalmente preguntas literales, utilice preguntas que hagan que los niños piensen y usen su idioma (por ejemplo: “¿Por qué piensan que Corduroy quería encontrar el botón perdido?” “¿Qué creen que sintió Corduroy la noche en la que el guardia lo llevó de nuevo al estante en la tienda de departamentos?”). Esté preparado para guiar y apoyar el lenguaje y pensamiento de los niños mientras responden en cualquier idioma.⁷⁴



Modele a niveles más profundos de razonamiento. Supóngase que un niño dice: “Corduroy quería encontrar su botón porque la mamá de la niña dijo: ‘No, no podemos comprarlo’”. El maestro puede decir: “Sí, tiene razón. La mamá de la niña dijo eso” y luego profundizar para relacionar este evento con los deseos y acciones de Corduroy. El pensamiento en voz alta comparte el razonamiento e indica cómo las personas u san información de la historia para razonar sobre ella (por ejemplo: “Estoy pensando que cuando Corduroy escuchó a la mamá de la niña a decir eso, comenzó a preocuparse de que nadie jamás quisiera comprarlo y llevarlo a casa . . . a menos que encontrara su botón. Recuerden, Corduroy en verdad quería que alguien lo llevara a casa”). Aunque los niños no siempre comprenderán toda la línea de razonamiento, se darán cuenta que pensar es algo que las personas hacen cuando leen libros. Comenzando en los primeros años, los maestros pueden hacerles saber a los niños que el pensamiento activo, ilativo en las cuestiones de contexto de la historia puede ayudar a evitar futuros problemas de comprensión de lectura. Los maestros pueden darles a los niños una sensación del pensamiento en este contexto modelándolo^{75, 76, 77} y usando preguntas de debate que se enfocan en grandes ideas en lugar de enfocarse en los detalles más literales.⁷⁸

Leer libros de información. Encontrar libros que apoyen los intereses actuales de los niños y el desarrollo de nuevos intereses. Leerlos en conjunto con experiencias de primera mano (por ejemplo: cultivar plantas, cuidar peces u otros animales, jugar al consultorio del médico), en apoyo de los intereses que emergen en preescolar, o en el contexto de las familias de los niños (por ejemplo: encontrar un gusano afuera, ver los nuevos aparatos

ortopédicos para la pierna que usa un compañero, el nacimiento de un nuevo bebé, la visita de una abuela, fútbol u otro evento deportivo que les guste).

Incluir libros de información entre los materiales utilizados para actividades científicas y otras experiencias prácticas. Al plantar semillas u observar el comportamiento de un caracol o de algunos peces, usar libros de información, que incluyan diagramas. Se puede encontrar información específica en muchos libros sin leer el libro completo. La tabla de contenidos y el índice son útiles para encontrar información específica de interés, así como qué comen las ballenas o cómo el agua sale de sus espiráculos. Las otras partes se pueden leer más adelante a medida que se expande la curiosidad de los niños.

Modelar los usos auténticos de formas de libros y que no sean de libros de textos de información. Al igual que cualquier persona haría antes de encarar una nueva tarea, usar textos de información al preparar un nuevo acuario, preparar panquecitos o secar flores. Para prepararse para una excursión, usar libros de información, folletos sobre el lugar de destino y simples mapas para el camino que los niños recorrerán. También leerles a los niños cualquier nota y formulario de permiso que se envía a casa a sus padres sobre las excursiones. Ayudar a los niños a hacer libros de información para utilizar en el área de teatro (por ejemplo: libros de cocina, directorios telefónicos, álbumes de fotos de niños involucrados en actividades), y proporcionar textos de información que no sean de libros (por ejemplo: anuncios de alimentos en periódicos, menús para llevar de restaurantes, revistas para niños, cupones de alimentos), asegurándose de que la variedad represente el rango de restaurantes e idiomas que refle-



jen aquellos utilizados por las familias de los niños.

Planear que los niños usen información obtenida de un libro de información.

Cuando usted lee un libro de información a los niños para informarlos sobre un proceso para una próxima actividad (por ejemplo: plantar semillas en pequeños puntos, hacer sombras chinescas en la pared, hacer tambores con platos de papel, limpiar el acuario para los peces), pedirles a los niños que describan el proceso antes de comenzar la actividad. Apoyar a que los niños recuerden, según sea necesario, para ayudar a los niños a que proporcionen los detalles de los pasos que seguirán en la actividad.

Planear el medioambiente para apoyar que los niños vuelvan a contar historias de manera independiente.

Después de que los niños han escuchado una historia leída en voz alta varias veces, colocar copias en el área de libros para que los niños puedan volverlas a contar, quizás a una audiencia de pares o de animales de peluche. Los niños también pueden volver a contar las historias usando piezas de franela o marionetas, o pueden actuar las historias usando disfraces simples y utilería. A veces vuelven a contar las historias durante momentos tranquilos, como cuando los niños miran libros mientras descansan. Otros pueden tener lugar mientras los niños leen a un muñeco

bebé en el área de teatro, si pequeñas versiones en cartulina de libros familiares están colocadas allí. Los niños también representan ideas de manera creativa en el área de arte a través del dibujo, pintura o escultura.

Colocar libros de información en todas las áreas.

Los libros de información son recursos que incrementan la comprensión de muchas cosas. Colocar libros sobre los caracoles cerca de una colección de caracoles de mar, libros sobre construir casas en el área de bloques, y libros de cocina en el área de teatro. Asegúrese de que todos estén al alcance de los niños. Se pueden proporcionar estantes para exhibir algunos de los libros abiertos a través del ambiente de aprendizaje, tanto dentro como fuera en el patio de juegos. Este enfoque expone una parte que puede involucrar a los niños a consultar el libro mientras juegan en un área de interés. Suministrar libros de información en braille para los niños que tienen un trastorno visual y en los idiomas representados por los niños en la clase. Preparar tipos variados de información impresa (por ejemplo: anuncios de alimentos en periódicos, menús para llevar de restaurantes, revistas para niños, boletos de autobús y avión, cupones de alimentos) para que los niños los usen mientras juegan. Se pueden utilizar periódicos comunitarios en los distintos idiomas de los niños en la clase.



5.0 Interés y respuesta a la lectoescritura

El interés y respuesta de la lectoescritura involucra la motivación para participar con libros y otras actividades relacionadas con las letras impresas. Cuando los niños se encuentran en un aula cálida y alentadora que respeta a su familia y a su cultura y sus experiencias con los libros y la escritura son fascinantes y placenteras, su interés y participación en las actividades de alfabetización se incrementarán. La motivación de los niños para leer y otras actividades relacionadas con letras impresas también es respaldada cuando los adultos apoyan su aprendizaje en formas que alientan el esfuerzo sostenido en el aprendizaje de nuevas comprensiones y aptitudes relacionadas con la alfabetización. Los adultos también pueden apoyar la motivación de los niños por participar con libros y letras impresas cuando mues-

tran interés y placer por los libros y usan ellos mismos las letras impresas.

Los fundamentos de la educación preescolar para el interés y respuesta de alfabetización son las siguientes:

- Demostrar el disfrute por las actividades de alfabetización (por ejemplo: elegir pasar tiempo en áreas de libros o de escritura, o escoger una actividad con un amigo relacionada con la alfabetización).
- Participar en rutinas comunes en las actividades de alfabetización (por ejemplo: realizar una pregunta sobre una imagen en un libro de información, pedir prestado un libro de la biblioteca, colocar una “carta” en un sobre, y garabatear una dirección en ella antes de enviársela a un amigo).

CASO

Javon en general supo exactamente el libro que quería de la biblioteca del aula. Un día, un libro que él esperaba llevarse a casa ya había sido prestado. Javon decidió realizar una lista de libros y publicarla en la pared cerca de la biblioteca para informar a sus amigos que debían devolver un libro en la lista lo antes posible. (La regla del aula era que los niños podían conservar un libro durante una semana.) Javon tomó un trozo de papel y le pidió a su maestro que escribiera “Libros para pedir prestados”. Con ayuda, escribió las palabras en la parte superior del papel y luego dibujó seis o siete líneas atravesándola. Pegó la lista en la pared cerca de los estantes de la biblioteca para “hacerlo después”. Prestó atención a buscar entre los libros restantes en la biblioteca. No pasó mucho hasta que encontró uno que le gustó. La lista vacía permaneció en la pared por varias semanas. Un día, Javon la sacó y se la dio a su maestro. “La puede tener”, le dijo. “Puede necesitarla alguna vez”.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

El maestro de Javon lee historias a los niños diariamente y a menudo trajo libros de información para respaldar los intereses de los niños. Su maestro también frecuentemente les sugiere a los niños que hagan letreros o listas para usar



en sus juegos. El maestro a menudo involucra a los niños en armar notas para agradecer a los invitados de la clase. Su maestro también les sugiere a los niños que hagan tarjetas de cumpleaños o de “mejórate” para sus compañeros. Debido al uso de los libros que hace el maestro y a su apoyo por la escritura, no fue sorprendente que a Javon le encanten los niños o que su primer pensamiento para resolver el problema fuera escribir una lista de libros para publicar en la pared. Aunque Javon nunca en realidad usó el formulario que hizo, su creación demostró cuánto le gustaban los libros y cómo el sólido apoyo de su maestro por la escritura dejó una gran impresión en él.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar:

Hacer que las historias cobren vida y alentar a los niños a hacer lo mismo.

Existen buenos motivos de por qué ver una obra o una película bien hecha es algo para disfrutar. Los actores le dan vida a una historia, lo que hace que la audiencia se involucre en el sentir la historia en formas que a veces difieren de leer la misma historia en un libro. Al leerles historias a niños de edad preescolar, transmitir las personalidades y emociones de los personajes y también revelar (a través de la voz, señas, expresiones faciales y ritmo) el tono y ánimo de cada evento de la historia. Lea y piense con cuidado sobre las historias antes de leerlas a los niños, preguntando: “¿Cómo se siente el personaje aquí? ¿Decepcionado o frustrado? ¿Entusiasmado o sorprendido? ¿Cómo puedo capturar eso con mi voz y ritmo?” Si los adultos conocen las historias y disfrutan de los personajes y argumentos, pueden involucrar y deleitar mejor a los niños al leerles. Cuando los niños actúan las historias que los maestros leen, imitan la voz, los gestos y el ritmo del maestro.

Usar la voz para la expresión y usarla con variaciones. Leer de manera expresiva no quiere decir leer constantemente



en un tono fuerte y elevado. Cuando la voz de un lector no varía, los niños no reciben el apoyo que necesitan para comprender los sentimientos de los personajes o distinguir entre una parte calma de la historia y una llena de suspenso. Si los adultos usan la variación apropiada en la voz y expresión al leerles a los niños, es probable que ellos comprendan más sobre el contexto y estén atentos durante períodos más largos de tiempo.

Hacer que el momento de las historias no sea demasiado largo, ni demasiado corto, sino el adecuado.

Los niños de edad preescolar se cansan cuando se les pide que estén sentados y piensen durante mucho tiempo. Aunque las historias sean generalmente interesantes para los niños, un determinado libro y la conversación que ocurre alrededor puede



no ser interesante para cada niño en el grupo. Los niños de edad preescolar pueden sostener la atención y participación durante breves períodos de tiempo bajo estas circunstancias, pero no por mucho tiempo. Los maestros sabios planean la duración del tiempo de historias y otras actividades de alfabetización lideradas por el maestro de modo que los niños aún puedan querer *más* en vez de sentirse agotados. Siempre un momento más tarde para leer otra historia o para hacer otra actividad de alfabetización. Es más probable que los niños busquen realizar actividades relacionadas con la alfabetización si saben que los maestros o encargados los involucran durante una cantidad de tiempo razonable en cada ocasión.

Hacer que la lectura y escritura sean significativas y útiles. Llevar libros que apoyen los intereses de los niños y modelar cómo usar los libros para obtener información. Para los temas de investigación del aula, encontrar libros relacionados y hacer saber a los niños que están aprendiendo cosas nuevas, también. Si la clase obtiene un nuevo acuario o una mesa o algo más que se deba ensamblar,

mostrar las instrucciones a los niños y hacerles ayudar, cuando sea apropiado. Cuando los invitados de la clase son convocados para compartir un pasatiempo o su ocupación con los niños, pedirles a los invitados que lleven libros utilizados en su trabajo. En la mayoría de los casos, los libros no serán apropiados para leerse los a los niños. Los invitados pueden explicar que esos son simplemente manuales, guías o libros de información que utilizan en su trabajo.

Buscar el aporte de los niños. Disponer un plan para que los niños soliciten historias, canciones y poemas al maestro para leer en la hora de actividades en el círculo o en momentos durante el día cuando los niños escogen sus actividades. Un sistema puede ser tan simple como escribir “Pedidos” en la parte superior de un trozo de cartulina y colocarlo en la pared. Los niños luego pueden dictar pedidos a los maestros para escribir en el papel que está pegado a la cartelera. O, los niños pueden dibujar una imagen para transmitir su mensaje, garabatear una nota y decirle al maestro lo que dice.

Juntando todas las partes

Una cena familiar, una tradición en el Preescolar Rincón de los Niños está a tres semanas. La Srta. Nguyen lee un libro que presenta un grupo diverso de niños y los alimentos que cada uno trae a la comida compartida. Los nombres de los personajes y los alimentos que cada uno lleva comienzan con el mismo primer sonido y letra. Después de leer el libro, la Srta. Nguyen les dice a los niños las buenas noticias. Muy pronto, tendremos una cena familiar en la escuela.

La Srta. Nguyen también lee en voz alta una nota para los niños: “Están invitados a una cena familiar especial en el Rincón de los Niños el jueves 24 de mayo a las seis en punto. Por favor, sugieran un plato de comida favorito de su familia: una ensalada, un vegetal, un plato principal o un postre. Anote los ingredientes necesarios para el plato de comida. Nuestro personal de cocina de la escuela realizará los platos para nuestra cena especial. Los familiares visitarán nuestra aula para

traer los ingredientes para su plato favorito y contarán sobre el plato y cómo se hace. El personal de la cocina luego preparará la cena. Si un plato se puede hacer la velada de la cena, las familias pueden llevar los ingredientes y ayudar a preparar el plato entonces. Contactaré a cada familia para hablar sobre un plato de comida y cómo puede ser preparado en la escuela. Tendremos café, té, leche y agua para beber, y la escuela proporcionará los vasos y platos y los cubiertos. ¡Esperamos contar con ustedes!”

Nicolas preguntó: “¿Vamos a hacer una comida compartida?” La Srta. Nguyen responde que van a hacer una gran cena como una comida compartida y explica que la suya no será sólo para niños, como en el libro que leyeron, sino para todos los niños y sus familias. También explica que los platos de comidas serán preparados en la escuela, no en casa. Sin embargo, los niños y sus familias ayudarán la noche de la cena. Cesar dice: “Mi nota debe estar en español”. Katerina agrega: “Lianna necesita que esté en ruso”. La Srta. Nguyen les asegura a los niños que tiene las notas en todos los idiomas necesarios para sus familias. Gabriel pregunta: “¿Qué traemos?” La Srta. Nguyen explica que cada familia sugerirá un plato favorito y algunas familias traerán ingredientes a la escuela antes de la noche de la cena o esa noche.

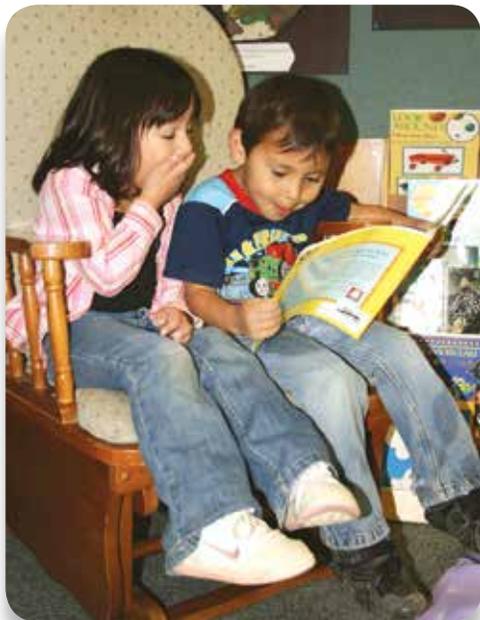
Antes de que la Srta. Nguyen deje ir a los niños a las áreas de interés, les muestra algunos nuevos materiales: dos conjuntos de pequeñas imágenes de alimentos. La Srta. Nguyen toma dos: bananas y betabeles, y sostiene una de ellas. “Creo que saben que fruta es esta”, dice. Los niños dicen: “bananas”. La Srta. Nguyen

está de acuerdo y luego muestra la segunda imagen. “Creo que saben qué tipo de vegetal es éste”. Un niño dice: “rabanito”. Otro dice: “betabel”. La Srta. Nguyen acuerda que ambos vegetales tienen raíces con forma de pelota. “Traje algunos libros sobre vegetales que podemos usar para averiguar qué son algunas de estas imágenes”. Ella y los niños determinan que el vegetal en la tarjeta de imagen es una remolacha. Luego la Srta. Nguyen dice: “Hay algo que es igual en los nombres banana y betabel. ¿Notaron sus primeros sonidos? Banana, betabel”, vuelve a decir la Srta. Nguyen.

Varios niños dicen: “¡Comienzan con /b/!” La Srta. Nguyen está de acuerdo. “Sí, y es por eso que bananas y betabeles están en la misma página en este libro del alfabeto (muestra la página de B/b de Comiendo el alfabeto). Si desean encontrar otros alimentos en las tarjetas de imágenes en este libro, pueden usar estos materiales hoy”. Vladimir pregunta: “¿O mirar esos otros?” “O mirar esos otros, por supuesto”.

En los días restantes antes de la cena familiar, la Srta. Nguyen lee varias historias sobre niños ayudando a sus padres a preparar la comida. Habló con los niños sobre las ideas de sus familias para el plato de comida que sugirieron y ayudaron a preparar.

La maestra respaldó conceptos de las letras impresas demostrando que las letras impresas pueden ser leídas y tienen un significado específico. La maestra apoyó el desarrollo de la **conciencia fonológica** y de las **aptitudes de reconocimiento del alfabeto y de las palabras** de los niños leyendo un libro de alfabeto y debatiendo los alimentos que cada perso-



naje trajo (por ejemplo: el nombre del personaje y el plato de comida para la comida compartida comenzaba con el mismo sonido y letra). Señaló el nombre impreso del personaje y el nombre impreso del alimento. La Srta. Nguyen también usó tarjetas de imágenes de alimentos para ayudar a los niños que estaban listos para enfocarse en los primeros sonidos que son similares en los distintos nombres de alimentos y relacionar estos primeros sonidos con las letras usadas para escribir los sonidos. Usó otro libro de alfabeto en el que los niños podían encontrar imágenes de los mismos alimentos en las páginas del libro. Leer el libro de la comida compartida y la nota a las familias y tratar las preguntas de los niños sobre la cena de la escuela los ayudó a comprender y analizar textos apropiados para la edad: el libro y la nota. Ambos proporcionaron contextos significativos en los cuales usar textos de información como recursos. Los intereses y respuesta de alfabetización de los niños fueron apoyados cuando la maestra siguió leyendo más libros relacionados con la cena familiar de preescolar.

Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas pueden involucrar a las familias en el desarrollo de interés de los niños por los libros

- ✓ **Enviar libros y otros materiales relacionados con la lectura a casa con los niños.** Los padres a menudo reciben de buen modo las ideas para apoyar el aprendizaje de sus hijos en el hogar. También valorar obtener materiales para su uso de parte del maestro de su hijo. Las reuniones y talleres ocasionales en la escuela son útiles para los padres, especialmente cuando el maestro demuestra formas en las que los padres pueden usar los materiales con sus hijos. Arreglar para que haya intérpretes, de ser necesario, disponibles en las reuniones.
- ✓ **Apoyar a los niños y a las familias a compartir los libros en el hogar.** Proporcionar libros en una biblioteca en los idiomas de los hogares de los niños en el grupo. Alentar a los padres a utilizar el idioma del hogar al compartir libros con sus hijos. Se necesitan traductores para producir textos para libros no disponibles en el idioma del hogar de un niño. Pegar el texto traducido en el libro para crear una versión que se pueda leer en el idioma del hogar.
- ✓ **Compartir ideas con los padres sobre preguntas que puedan realizar sobre libros, y proporcionarlas en el idioma del hogar.** Proporcionar una lista de los tipos de preguntas que los padres pueden realizar al compartir libros con su hijo. Además de pedirles a los niños que identifiquen elementos en las ilustraciones de un libro, también sugerir preguntas a nivel superior, como cómo se siente un personaje o por qué un personaje se comportó de determinada

manera. Aquellas preguntas más pensadas se pueden tratar sólo cuando los niños tienen el idioma adecuado, lo que quiere decir que apoyar a los padres a compartir libros en el hogar es fundamental para los estudiantes de inglés, especialmente en las etapas tempranas de aprendizaje de inglés. Asegurarse de que algunas de las historias leídas en la hora de actividades en el círculo estén disponibles en la biblioteca. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

- ✓ **Sugerir formas en las que los padres pueden enviar una respuesta de vuelta a la clase.** El niño puede dibujar una imagen sobre una parte favorita de un libro que fue compartido con un padre u otro familiar, o el familiar puede etiquetar la imagen usando el idioma del hogar. Enviar paquetes de crayones simples y algunas hojas de papel al hogar con libros que los niños se llevan prestados de la biblioteca. Todas las familias necesitan acceso a dichos materiales. La acción del maestro apoyará a los familiares en el seguimiento de la lectura de un libro con una actividad que genere más conversación y pensamientos.
- ✓ **Presentarles a los padres recursos comunitarios para obtener libros para el hogar.** Es importante ayudar a las familias a aprender sobre recursos

en donde pueden tener acceso a más libros. Una reunión de preescolar es un buen momento para presentarles a las familias una biblioteca pública local e invitar al bibliotecario a venir a conocer a las familias. También es importante para los niños tener al menos algunos libros propios. Encontrar recursos (ver la sección “Recursos del maestro” en la página 181) que puedan hacer esto posible. Distribuir libros directamente a los padres, en una reunión, o cuando vayan al preescolar a retirar a sus hijos. En esta forma, el padre puede disfrutar darle el libro a su hijo.

- ✓ **Enviar actividades simples del alfabeto al hogar.** Considerar enviar al hogar materiales que el niño y el padre puedan usar para crear una tarjeta de nombre para el niño. Una tira de un póster o una tarjeta con el largo suficiente como para que quepan todas las letras del nombre del niño, “azulejos” de letras de papel necesarios para escribir el nombre y una pequeña botella de pegamento es todo lo que se necesita. Enviar instrucciones en el idioma del hogar sobre cómo un familiar puede ayudar al niño a ensamblar las letras para hacer el nombre del niño y pegar las letras en la tira de papel fuerte para crear una tarjeta de nombre. Se pueden incluir algunos crayones en los materiales para alentar a los niños a decorar el cartel.



Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué oportunidades ha utilizado para integrar el aprendizaje de la alfabetización de los niños con otras actividades a lo largo del día?
2. ¿Cómo ha utilizado los libros de información en su programa?
3. ¿Qué experiencias tienen los niños en las áreas de interés de aula en las que usan libros de información como recursos y lo ven modelar este uso?
4. ¿Cómo un enfoque en un conjunto de tarjetas de imágenes de las letras de comienzo y sonidos apoyan el desarrollo de las aptitudes alfabéticas?
5. ¿Qué desafíos pueden tener los niños al usar las tarjetas de imágenes como una actividad independiente? ¿Qué experiencias suministró el maestro que pueden disminuir dichas dificultades? ¿Cómo brindan apoyo los libros de información?
6. ¿Cómo ha incluido a las familias en las actividades y eventos del aula?
7. ¿Qué revelaron las respuestas de los niños a la nota a las familias sobre el respeto del maestro por las familias y los idiomas de los hogares de los niños?
8. ¿Cómo este conjunto de experiencias integradas relacionadas con la lectura apoyan el desarrollo del vocabulario y de los conceptos de los niños?
9. ¿En qué formas puede la experiencia de cena en familia apoyar el desarrollo social del niño?



LECTOESCRITURA

Escritura

Desarrollarse como escritor depende de la comprensión del escritor acerca de cómo es un lenguaje escrito y acerca de las habilidades idiomáticas y de pensamiento del escritor. La escritura convencional requiere un conocimiento de las letras del alfabeto y un entendimiento de que las letras representan sonidos en el habla o palabras señalizadas. Decidir qué escribir requiere un lenguaje oral o de señas, conocimiento y pensamiento. Los niños en preescolar participan en la escritura cuando usan marcas de garabatos y anuncian orgullosamente sus significados (por ejemplo, “Esto dice ____”). Los niños en el centro preescolar generalmente utilizan dibujos, en lugar de marcas de escritura, para representar sus pensamientos, y combinan garabatos u otra escritura como marcas con sus dibujos para comunicarse. Los niños están contentos actuar como sus propios intérpretes, contándoles a las personas lo que su escritura temprana y sus dibujos quieren decir. Los maestros son cuidadosos de no criticar las producciones tempranas de garabatos de los niños. Para descubrir lo que significa la escritura de un niño, los maestros le pueden preguntar al niño. “Cuéntame acerca de estas líneas ondeadas aquí”.



1.0 Estrategias de escritura

Los niños pequeños en el centro pre escolar usan garabatos para realizar sus primeras imágenes y también como su primera forma de escritura (Exploración, DRDP). Ellos acomodan las marcas de garabatos diferentes en los dos contextos, ubicando los garabatos en líneas para indicar “Esto es escritura no un dibujo” (Desarrollo, DRDP). A medida que los niños ven más gráficos y comienzan a explorar letras del alfabeto individuales (por ejemplo, rompecabezas, letras magnéticas, cartel del alfabeto y libros), sus marcas de garabatos cambian a formas similares a letras y a letras reales (Construcción, DRDP). La forma de las letras que escriben los niños continúa mejorando a lo largo de los años del entorno preescolar y después también, a medida que las habilidades motrices aumentan y los niños adquieren un conocimiento más detallado. Al final de los años del entorno preescolar, los niños combinan y colocan líneas para crear letras que son legibles (Integración, DRDP). Los niños también comienzan durante los años de preescolar a utilizar letras para escribir sus nombres y otras palabras familiares (Integración, DRDP).

Cuando los niños pequeños en el centro preescolar se dan cuenta de que los dibujos y la escritura se utilizan intencionalmente para representar ideas, comienzan a mencionar qué significan sus marcas. Una llamativa área naranja brillante y amarillo representa “el sol” o “mi paraguas”. Algunas líneas en zigzag representan “mi nombre” o significan “Quiero ir a pescar con mi hermano” (Desarrollo, DRDP).

Algunos niños más grandes en el centro preescolar pueden escribir letras y patrones de letras que corresponden a

los sonidos que “escuchan” en el lenguaje hablado. Los niños todavía tienen más para contar que lo que sus dibujos y su ortografía inventada aisladamente pueden transmitir (por ejemplo, “Tengo una bicicleta y es roja. Tiene más ruedas por eso no me voy a caer. Cuando sea grande, se salen”).

Algunos niños pueden necesitar ayuda con la escritura emergente. La tecnología de asistencia (ya sea tecnología de bajo o alto nivel) puede ser tan simple como una herramienta de escritura para que sea más fácil de agarrar o tan sofisticada como usar una computadora con adaptaciones como protectores con aperturas para dedos individuales. Otra estrategia útil es que un adulto o un compañero “escriba” para el niño, quien luego aprueba o desaprueba indicando sí o no. Los niños en el entorno preescolar a veces tendrán mucho para decir y apreciarán el ofrecimiento de un adulto de tomar el **dictado**, realizar la escritura física por ellos.





Secuencia de desarrollo de muestra Escritura

The Desired Results Developmental Profile–Preschool® (2010) (Measure 21, LLD 10 of 10)^a brinda un resumen básico del desarrollo de la escritura en los años preescolares. Los cuatro niveles descriptos en el perfil de desarrollo se pueden resumir de la siguiente manera:

Exploración: El niño explora con herramientas de marcado acerca de una variedad de superficies de escritura, creando marcas de garabatos. El niño a veces se concentra en realizar marcas sin ninguna intención de usarlas para representar la escritura. A veces las marcas impulsan al niño a pensar en algo del mundo del niño que es conocido, y el niño le atribuye significado a los garabatos (por ejemplo, “ese es un auto” o “dice ‘voy al zoológico’”).

Desarrollo: A medida que el niño continúa explorando las realizaciones de marcas, el niño organiza garabatos en líneas cuando “escribe” que indica la observación del niño de que las marcas para la escritura y las marcas para los dibujos se organizan de forma diferente. Generalmente, el niño señalará los garabatos que están alineados y dirá “Esto es . . .”. En otras palabras, los niños comenzarán a atribuirle significado a sus garabatos.

^aThe Preschool Desired Results Developmental Profile–Revised 2 (DRDP-PS® 2010) es una edición de DRDP. En esta publicación, “DRDP” se refiere, en general, a todas las ediciones de este instrumento de evaluación. “LLD” se refiere al dominio idiomático y de la alfabetización, y “10 de 10” identifica a la medida a la que se hace referencia.

Construcción: La habilidad de los niños de usar marcas para crear tanto imágenes como escritura aumenta al punto que otras personas pueden reconocer las intenciones del niño. A pesar de que las marcas no siempre están bien formadas, los adultos tienen una idea de lo que el niño intentó retratar y las letras que intentó escribir. Los niños, a veces, inventan nuevos diseños que se parecen notablemente a letras reales. ¡Ellos todavía no saben que son sólo 26!

Integración: En esta etapa, los niños conocen la mayoría, sino todas, las letras del alfabeto en mayúscula, y las combinan para formar palabras. Algunas de las palabras son las que ven frecuentemente, como sus nombres. La mayoría son legibles, a pesar de no estar perfectamente formadas, por supuesto, y una letra puede estar escrita al revés. Además de sus nombres, los niños a veces escriben algunas palabras, como amor o sí y no. También pueden mezclar letras juntas en grupos que parecen palabras y preguntarles a los adultos “¿Qué palabra es esta?” Algunos niños más grandes en preescolar han deducido que las letras seleccionadas para formar palabras se relacionan con los sonidos en las palabras habladas, e inventan su ortografía, como NN por nene o HL por hola.

Los fundamentos de la escritura preescolar son las siguientes:

- Experimentar y ajustar el agarre y la posición del cuerpo para usar las herramientas de dibujo y de escritura.

- Usar garabatos, letras y formas similares a letras para representar ideas o palabras.
- Escribir el propio nombre.

**CASO**

Ross disfruta de los cuadraditos de letras de papel en las cajas de aparajos en el área de escritura. Buscó las letras, eligió una, y luego colocó pegamento en barra en su papel. Acomodó de cuatro a seis letras juntas, en una línea (por ejemplo, ONOSR, SOSRS, OSSRO, SRARRO).

Preguntó “¿Qué son estas letras?”

El maestro comprende que quiere saber qué palabras ha formado y comienza a leer. Se ríen juntos cuando un grupo de letras no es una palabra. Cuando el maestro leyó SOSRS (saucers [plátanos]), Ross se rió primero, pero luego dijo “Oh, es como en el área de teatro”.

“Sí. Saucers es una palabra real”, le confirmó el maestro. A pesar de que una de cinco secuencias de letras es una palabra real cuando el maestro la lee, Ross dijo que “formará más palabras” y volvió a la caja de letras.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

El maestro es inteligente al leer las “palabras” de Ross en lugar de pedirle que le diga lo que dicen, porque los niños le atribuyen significado, por sí solos, a sus supuestas palabras si las utilizan con intención (por ejemplo, “Dice, ‘Cuidado. Hay caimanes aquí’”). Cuando preguntan qué dicen las palabras, generalmente están jugando a formar palabras. Al pronunciar los sonidos de las letras en las “palabras” de Ross, el maestro le muestra cómo funciona el sistema de escritura. Con más experiencia de este tipo, combinada con otras experiencias que se enfocan en los nombres de las letras y los sonidos en las palabras, Ross aprenderá que las personas seleccionan letras para representar sonidos cuando están deletreando palabras. Por ahora, el maestro disfruta analizando las investigaciones de Ross y responde sus preguntas.

CASO

Jessalyn está encantada con la imagen de la tarjeta de cumpleaños de un compañero y quiere escribirle una carta de agradecimiento. Ella hace un dibujo y le dice al maestro “Quiero palabras reales también, pero no las puedo realizar”.

“¿Qué quieren que digan las palabras?” le pregunta el maestro. Jessalyn le dictó: “Me gusto mi lindo dibujo. Es una linda tarjeta de cumpleaños”.

“¿Quieres que escriba eso o te ayude?” le pregunta el maestro.

“Puedo escribir las letras”, explicó Jessalyn, “pero no puedo formar palabras. Bueno, solo amor.” El maestro ayuda a Jessalyn a deletrear la palabra lindo segmentando algunos sonidos y nombrando las letras que necesita para escribir los sonidos. Después de que el maestro nombra las letras de la palabra lindo, Jessalyn dice, “¿I? ¿Por qué no y?” El maestro le explica que la y se usa para ese sonido en muchas palabras, pero en otras, se usa i.

Después el maestro le pregunta “¿Qué letra es la última del nombre de tu amigo Jeremy?” “Oh, y!” Jessalyn se da cuenta. “¿Tenemos a alguien con i?” pregunta.



MOMENTO DE ENSEÑANZA

“No este año. Pero el año pasado, había una niña llama Alelí, y usaba la i para escribir el sonido /i/”.

En lugar de simplemente dictar letras o escribir palabras para que Jessalyn copie, su maestro segmenta algunos de los sonidos en las palabras y debate acerca de las letras que necesita para escribirlas. Jessalyn, que tiene cinco, ya tiene la idea de que las letras representan sonidos. Cuando escribe, a veces usa el conocimiento de las letras de su nombre para hacer coincidir una letra con un sonido en una palabra. Ella habría usado la letra *I* para escribir el sonido en la palabra *lindo*, si hubiera trabajado solo. Cuando el maestro le advierte sobre la letra *Y*, anticipando que Jessalyn le preguntaría por qué, la ayuda a descubrir algunas sorpresas al escribir palabras en inglés. Algunos sonidos se pueden escribir con más de una letra, y algunas letras pueden representar más de un sonido (por ejemplo, la letra *C* puede representar /s/ o /k/ como en *ciudad* y en *caramelo*; la letra *G* puede representar /j/ o /g/, como en *jirafa* y en *garrafa*). Jessalyn está aprendiendo mucho acerca de la escritura cuando el maestro la hace participar en situaciones naturales, como cuando la ayuda a escribir la carta de agradecimiento. El maestro adapta su enfoque a los intereses y niveles actuales de entendimiento de cada niño.

Las siguientes interacciones y estrategias respaldan la escritura y sus diferentes usos:

Armar un área de escritura bien equipada (Ver “Entornos y Materiales”, página 110).

Agregar nuevos materiales de forma frecuente al área de escritura. Los nuevos materiales pueden respaldar las unidades de estudio (por ejemplo, sobres, papeles, cartulinas para tarjetas cortadas en tamaños de postales, y calcomanías para usar como estampillas cuando los niños están investigando acerca de las oficinas del correo) o encender el interés de los niños en la escritura. Ser creativo y proporcionar lapiceras de gel o lapiceras con tinta con brillantina, agujereadora, tijeras, pequeños cuadernos en blanco, cartulinas de colores para tarjetas forradas como tar-

jetas de felicitaciones, fotos impresas de niños participando en actividades del aula para fichas o tarjetas postales. Considere encontrar formas en que los niños puedan escribir con sus dedos además de escribir con herramientas. Por ejemplo, los niños pueden escribir en cajas de arena.

Proporcionar materiales de escritura en otras áreas de interés, dentro o fuera.

En el área de bloques, brindar materiales para que los niños formen letreros y cinta adhesiva para pegarlos a los edificios. Colocar pequeños anotadores en el área de teatro para que los niños escriban mensajes o listas para el almacén. Los niños disfrutan de las oportunidades para escribir y dibujar en barro y marcar en la arena húmeda con sus dedos o bastones. También disfrutan creando objetos con registros de gráficos en el juego—boletos



para una “casilla de peaje” de un juguete de ruedas o un letrero para un puesto de limonada o un restaurante al costado del camino simbólico. Colocar una variedad de materiales de escritura en un carrito desplazable facilita llevar esos materiales afuera. Permitir el acceso a teclados y computadoras (por ejemplo, con adaptaciones como carátulas con “aperturas” de dedo individual), según corresponda, para los niños con discapacidad. Debería haber grandes posibilidades de usar diferentes utensilios de escritura para marcar, hacer garabatos y dibujar. (Consulte Anexo D.)

Incorporar la escritura a las transiciones diarias y rutinas. Para algunas transiciones, dígalas a los niños que pueden dirigirse hacia la siguiente actividad cuando escribe en el pizarrón blanco la primera letra de su nombre. Después de un rato, los niños cuyos nombres comiencen con letras que comienzan con el mismo golpe (por ejemplo, T, F, E, M, N, L, B, D, R y otras letras) comienzan a adivinar su primera letra después de completar la línea vertical. Dígalas a los niños que usted no ha terminado y que continúen mirando. Al prestar atención hasta que la letra se forma completamente, los niños aprenden que algunas letras son similares pero también diferentes de otras letras. Para otras transiciones, escriba cada uno de los primeros nombres de los niños, uno por vez. Esta actividad es particularmente informativa si los nombres de los niños son similares, por ejemplo, si hay un niño llamado Jamal y otra Jamie o un Alessandra y Alexis en el aula. Después de tener un poco de experiencia con esta actividad de transición, los niños aprenden a mirar con atención hasta que dos, tres o incluso cuatro letras de su nombre están escritas, porque las primeras dos o tres letras en su nombre también están en el nombre de un compañero de clase. Incentive a los

niños a escribir con un fin como parte de la rutina, por ejemplo, al firmar su trabajo de arte, al usar cualquier nivel de escritura que puedan, o al finar su nombre en una lista de turnos cuando un área de interés ya tiene su disponibilidad agotada y un niño debe realizar otra cosa mientras espera su turno.

Incentivar a los niños a escribir en el área de interés de arte. Los niños de preescolar aman pintar con los dedos sobre la mesa. Agregue algunas gotas de agua, según sea necesario, para mantener la pintura escurridiza a medida que el niño explora. Proporcione pedazos de papel de diario para realizar impresiones de las marcas pintadas con los dedos de los niños. Los niños también pueden escribir en bloques de arcilla usando palitos o herramientas de madera. Incentive a los niños a firmar sus dibujos y pinturas con cualquier marca que puedan, ayudándolos cuando ellos preguntan. Cuando los dibujos y las pinturas representan historias, invitar al niño a “contarme acerca de ese dibujo” y luego escribir el dictado respalda la habilidad de narración incipiente de los niños. Cuando un niño quiere describir un proceso (por ejemplo, “Formé el color naranja cuando mezclé amarillo y rojo juntos”), realizar el dictado ayuda a que el niño aprenda a registrar sus investigaciones y descubrimientos. Los niños generalmente disfrutan la libertad brindada por grandes pedazos de papel en un caballete para pintar letras individuales o incluso sus propios nombres, que a veces decoran de forma elaborada.

Responder con sensibilidad a la escritura emergente de los niños. Enfocarse en el significado de que los niños están tratando de transmitir (por ejemplo, “Cuéntame acerca de esto”) en lugar de en la forma de su escritura (por ejemplo, “¿Qué es esa letra?”). En otras palabras,



cuando los niños primero comienzan, permítales saber que los garabatos o diseños similares a letras son intentos magníficos y que las personas saben que a los niños les encanta experimentar con líneas y diseños. Permítales saber que usted está interesado en conocer los pensamientos que pueden haber intentado capturar en su escritura. Vea “Secuencia de desarrollo de muestra—Escritura”—en la página 171.

Responder las preguntas y las solicitudes de ayuda de los niños. Cuando los niños hacen preguntas acerca de cómo formar una letra, describa las acciones mientras les demuestra en un papel separado (por ejemplo, “Primero, hacemos una línea vertical larga, como esta, luego agregamos una línea diagonal corta desde aquí hacia el centro de la línea vertical . . .”). Cuando los niños llegan a los 60 meses de edad, piden ayuda con la ortografía, hacen los sonidos explícitos en las palabras y nombran letras que se necesitan para escribir los sonidos (por ejemplo, “Muy bien, escucho primero un sonido /b/ en *bebé*”. Escribimos ese sonido con la letra *b*. Escucho /e/ después, en *bebé*, y usamos la letra *e* para escribir /e/. Después, escucho otra /b/ -- *be-bé* . . .”). A medida que los niños aprenden más nombres de las letras, pregúnteles a los niños qué letras creen que se deben usar para escribir /b/ o /t/ u otro sonido que está en el nombre de la letra (por ejemplo, *d* tiene el sonido /d/ en su nombre; *p* tiene el sonido /p/ en su nombre”).

Modelar la escritura. Si los niños ven a un maestro escribir con determinados fines (por ejemplo, una lista de los elementos para traer al preescolar para un proyecto, una nota a los padres del niño) y si el maestro emplea la ayuda de los niños

al decidir qué escribir para las cartas de la clase, las notas o letrero, los niños entenderán el valor de poder expresar sus pensamiento en papel. Planificar escribir frecuentemente en un contexto grupal para una gran variedad de fines (por ejemplo, una nota de agradecimiento a un invitado, una nota al supervisor acerca de un expendedor de papel roto, un letrero para indicar una exhibición de los dibujos de los niños). Hacer que los niños participan en ayudar a formar un mensaje, y escribirlo en una superficie que es lo suficientemente grande como para que todos los niños vean la escritura (por ejemplo, un pizarrón blanco o un pedazo de papel de diario sobre un caballete). Lea el mensaje completo cuando esté terminado.

Exhibir los dibujos de los niños. Una cartelera para exhibir las escrituras y los dibujos de los niños es útil. En lugar de esperar para escribir o dibujar en relación a actividades específicas, como una excursión a un museo de niños, exhiba las obras que los niños crean a diario (por ejemplo, entradas para jugar al autobús en el área de bloques, una lista para realizar las compras en el almacén en el área de teatro, un dibujo colorido de las letras, un pequeño libro o un papel en el que el niño ha escrito todas las letras del alfabeto en el área de escritura, porque simplemente quería). Publique fotos de la clase también, y escriba los epígrafes de los niños (por ejemplo, “Aquí es cuando mi molde de arena se rompió”. “Ricardo y yo hicimos este barco pirata en el área de bloques”), o ayude a los niños a realizar los epígrafes. Una exhibición les permite a los niños saber que sus esfuerzo por escribir son tenidos en cuenta y valorados y que se pueden compartir con otros.



Juntando todas las partes

Nicolás terminó de dibujar en un lado del pliegue de una cartulina, y luego agregó garabatos en zigzag y algunas letras rudimentarias del otro lado del pliegue. Explicó que el dibujo es un bol de ensalada con algunas zanahorias y tomates, y su dibujo dice “Aquí es donde están las ensaladas”.

Los preparativos para la cena familiar han estado en marcha por casi tres semanas. Los niños de preescolar de la Sra. Nguyen han escrito etiquetas con nombres para cada miembro de su familia y han realizado una gran variedad de letreros de Bienvenida para la puerta de entrada del entorno preescolar y para el pasillo que desemboca en el aula. Hoy, después de un debate acerca de los diferentes tipos de alimentos que las familias han sugerido para la cena y que ayudará para preparar en la escuela, la Sra. Hguyen explica que los alimentos están organizados en una mesa de comidas—todas las ensaladas están en un lugar, todos los platos principales están en otro, y así sucesivamente. Hoy, después de un debate acerca de los diferentes tipos de alimentos que las familias han sugerido para la cena y que ayudará para preparar en la escuela, la Sra. Hguyen explica que los alimentos están organizados en una mesa de comidas—todas las ensaladas están en un lugar, todos los platos principales están en otro, y así sucesivamente. Nicolas y algunos de sus compañeros elijen realizar letreros par alas meses (por ejemplo, ensaladas, vegetales, platos principales, panes, postres). Utilizan cartulina que la Sra. Nguyen dobló a la mitad para colgarlos en la mesa cuando terminen.

El último día antes del gran evento, en actividades en pequeños grupos, la Sra. Nguyen les da a los niños un bollo con levadura para que los niños le den forma en rollos. Cuando terminaron, llevaron las bandejas de rollos a la cocina de preescolar donde el personal lo honrería. Un día antes, los niños ayudaron a la Sra. Nguyen a hacer una nota para pedirles a los miembros del personal de la cocina si querían ayudarlos. Les respondieron, que sí lo harían.

Esta maestro no solo les brindó un conjunto integrado de experiencias relacionadas con la lectura para proporcionarles un conocimiento previo acerca del preescolar y la cena familiar, pero también pensó en varias experiencias de escritura significativa en las que los niños podían participar. Los niños usaron una variedad de herramientas de escritura y de dibujo para escribir los nombres de los miembros de la familia y para realizar los letreros de Bienvenida y los letreros para las mesas de las comidas. Algunos niños usaron garabatos y diseños parecidos a letras en las etiquetas de los nombres y los letreros. Otros niños, la mayoría de los niños en preescolar más grandes, usaron letras bien formadas para escribir sus nombres y los mensajes para los letreros y las pancartas de Bienvenida. Los niños y sus padres y el maestro no pueden no estar orgullosos de todos los preparativos.

Hacer participar a las familias

Las siguientes estrategias pueden ayudar a que las familias desarrollen un interés en la escritura en los niños:

- ✓ **Enviar materiales de escritura al hogar con los niños.** Enviar algunas hojas de papel y algunos crayones por vez, en lugar de enviar grandes cantidades. En una nota adjunta, en el idioma del hogar, indicar que los materiales son para que el niño dibuje y luego firme su nombre. Sugerir algunas formas para que el miembro de la familia pueda ayudar a escribir el nombre (por ejemplo, decir las letras o los caracteres, mostrarle al niño cómo escribir las letras o los caracteres, escribir el nombre por el niño mientras nombra las letras o los caracteres).
- ✓ **Usar exhibiciones para ayudar a que los miembros de la familia comprendan la naturaleza de desarrollo de la escritura.** Cuando los miembros de la familia vienen a buscar a su niño, los trabajos de arte y de escritura de los niños deben estar expuestos en las áreas que atraviesan. Una gran variedad de intentos de escritura, dibujo o pintura en una cartelera les comunica a los padres que los niños en preescolar todavía están aprendiendo a escribir, pintar y dibujar.
- ✓ **Dar ideas acerca de dónde los miembros de la familia pueden encontrar papel en el que los niños de edad preescolar puedan escribir y dibujar.** En una reunión de padres, los maestros pueden mostrarles a los padres cómo cortar cajas de cereales y otros envases de alimentos de cartulina liviana, como también sobres del correo que reciben. El interior de estos

elementos está en blanco. Los niños también pueden mirar del otro lado (por ejemplo, el lado que originalmente era el externo de los paneles) y a veces, escriben en él. A los niños también les gusta escribir y dibujar los diarios, ignorando la escritura a medida que incluyen sus propios dibujos o escritura sobre ella.

- ✓ **Incentivar a los miembros de la familia a compartir la escritura con sus hijos.** Los maestros pueden enviar ideas al hogar, en el idioma del hogar, acerca de las formas en que los miembros de la familia pueden usar la escritura que realizan en casa para ayudar a sus niños a aprender acerca de la escritura. Por ejemplo, algunos miembros de la familia pueden realizar listas de compras o escribir cartas a sus familiares. Un maestro puede sugerir que los miembros de la familia las muestren a los niños en preescolar y les expliquen qué son. Si hay hermanos mayores en la familia hacen la tarea, los padres pueden incentivar a los hermanos mayores a mostrarles a los más chicos lo que está haciendo (por ejemplo, “Estoy escribiendo una historia para mi clase” o “resolví algunos problemas de matemáticas”).





Preguntas para la reflexión

1. ¿Cómo las experiencias con la escritura permitieron la participación del niño en las actividades relacionadas con la cena familiar de modos que las actividades de lectura no lo hicieron?
2. ¿Qué cree que hizo el Sr. Nguyen cuando un niño se negó a escribir los nombres de los integrantes de su familia en etiquetas de nombres, diciendo, “No pudo escribir”. ¿Qué haría usted?
3. ¿Cómo puede ayudar a los padres a comprender las primeras etapas de la escritura de los niños?
4. ¿Sentiría una necesidad de escribir las palabras correctas y reconocibles (por ejemplo, ensaladas, postres) en letreros de la mesa para comer que prepararon los niños? ¿Por qué o por qué no?
5. ¿Cómo estas experiencias significativas con la escritura afecta la motivación de los niños para escribir?
6. ¿Cree que los niños en preescolar deberían tener solo experiencias significativas con la escritura, como las que usaron para el evento de la cena familiar en preescolar o se les debería pedir que practiquen la escritura de las letras y sus nombres sólo para practicar? ¿Por qué?
7. Si alguna vez ha visto a los niños practicar la escritura por sí solos, el maestro no se los pidió, ¿Qué material para el entorno, estructura o experiencias previas pueden haber influenciado y apoyado su decisión de practicar algún aspecto de la escritura?



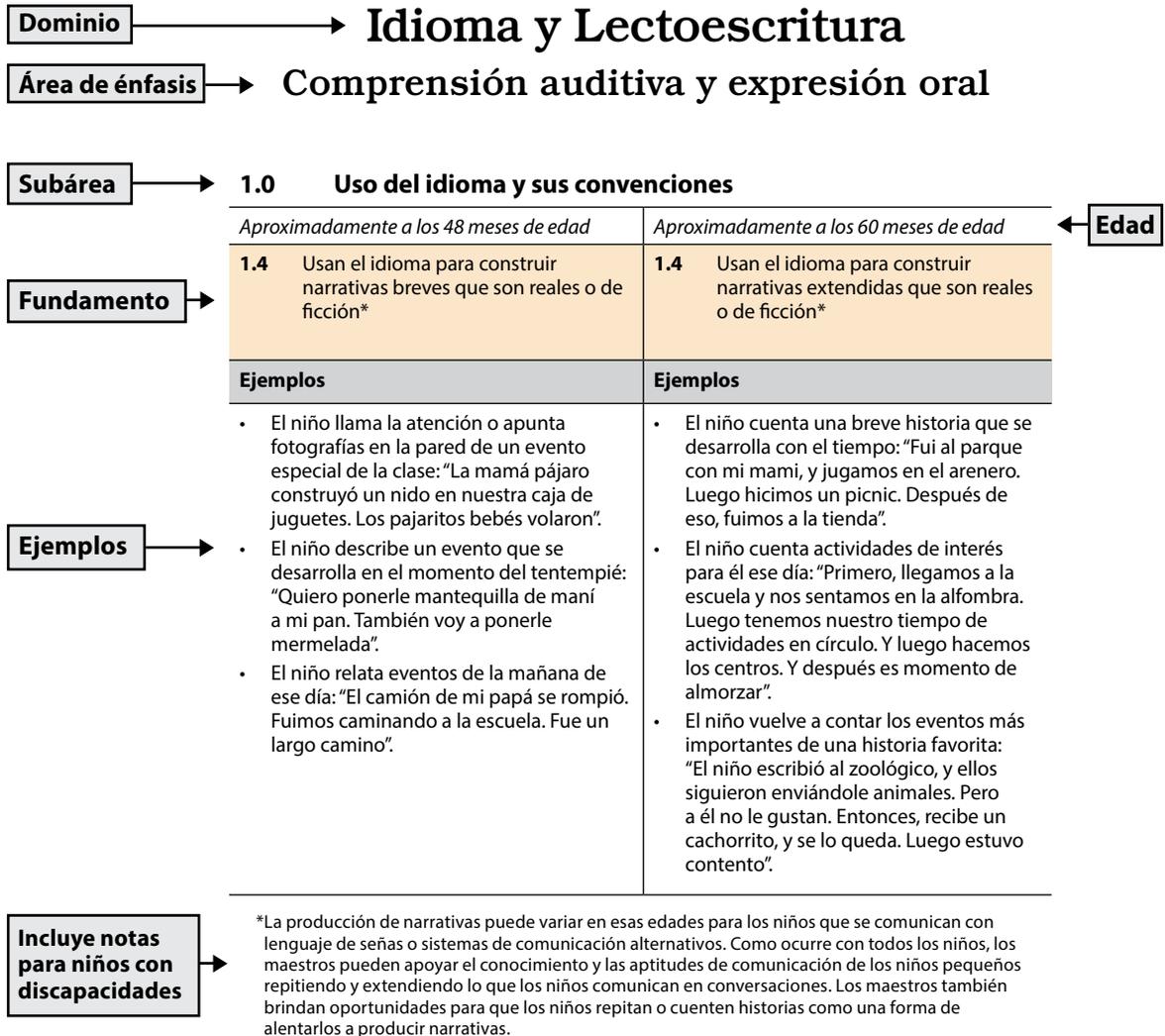
Reflexiones concluyentes



Décadas de investigación han demostrado que el aprendizaje mediante juegos, la enseñanza intencional y un programa de marco completo ayudan a los niños a aprender acerca del lenguaje y alfabetización extranjero y maestro. Los principios y estrategias brindadas en este capítulo se basan en esta investigación. Los maestros deben ser conscientes de lo que ha revelado la investigación acerca del modo en que los niños adquieren una amplia variedad de conocimientos y habilidades. Sin embargo, los maestros también deben asumir la responsabilidad de entrelazar un programa que combina los juegos de los niños con sus planes específicos de tal modo que asegure un futuro académico brillante para cada niño. Por definición, esto significa que el interés y la motivación de los niños para aprender se conservan. La satisfacción y la alegría de enseñar provienen de saber que se realizaron los mejores esfuerzos y de ver los resultados de dicho esfuerzos en las caras de los niños todos los días. El progreso documentado para cada niño durante el transcurso de un año también trae alegría y satisfacción.



Mapa de los fundamentos



<http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psfoundationsvol1spa.pdf>

Recursos del maestro

Alliance for Childhood—incentiva el aprendizaje mediante juegos y el juego en sí. <http://www.allianceforchildhood.org/>
 Association for Library Service to Children—Great Early Elementary Reads.

The Born Learning Campaign of the United Way.
 Centro Nacional Zero to Three para bebés,

bebés que caminan y familias. http://www.zerotothree.org/site/PageServer?pagename=key_language

Cooperative Children's Book Center, Facultad de Educación, Universidad de Wisconsin-Madison: Multicultural Books.

Departamento de Educación de EE.UU.
 Oficina de Asuntos Intergubernamentales e Interagencia: *Helping Your Child Become a Reader [Ayudando a que su hijo sea lector]* (disponible en inglés y español).

El National Center for Children in Poverty de la Facultad de Salud Pública Mailman en la Universidad de Columbia. <http://www.nccp.org/>

Encyclopedia on Early Childhood Development (of the Centre of Excellence for Early Childhood Development of Canada). <http://www.child-encyclopedia.com/en-ca/language-development-literacy/according-to-experts.html>

El sitio Web de Public Broadcasting System brinda una amplia variedad de recursos para maestros, padres y niños, incluyendo niños en edad preescolar. <http://www.pbs.org/>

Future of Children es un sitio web de la facultad de Asuntos Públicos e Internacionales Woodrow Wilson de la Universidad de Princeton y de Brookings Institution. <http://www.futureofchildren.org/>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC), *Beyond the Journal*. Este recurso en línea brinda información y recursos que no están incluidos en los artículos en *Young Children*. Los autores a veces proporcionan listas de libros y sugerencias de desarrollo profesional para su inclusión en el recurso *the Beyond the Journal*.

National Head Start Family Literacy Center (NHSFLC) fue fundado por la Oficina de Head Start, para brindar capacitación y asistencia técnica a los programas Head Start par mejorar la calidad y resultados positivos de los esfuerzos de alfabetización de sus familias. Este centro también cuenta con recursos para iniciación en matemática.

National Institute for Literacy. *A Child Becomes a Reader: Proven Ideas from Research for Parents and Shining Stars: Preschoolers Get Ready to Read. Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel.*

Perpetual Preschool: Sitios para el desarrollo del lenguaje temprano en niños.

Reading Is Fundamental brinda recursos para padres, maestros y niños.

Reading Is Fundamental: 100 of the Decade's Best Multicultural Read-Alouds, Pre-kindergarten through Grade 8.

Reading Is Fundamental—Favorite Books for Children Ages 3 and 4. http://www.rif.org/educators/books/three_and_four.msp

Reading Rockets: Launching Young Readers. <http://www.readingrockets.org/>



Referencias

- Bardige, B., y M. Segal. 2005. *Building literacy with love*. Nueva York: Zero to Three
- Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. 2009. 3° ed. Editado por C. Copple y S. Bredekamp. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2007.
- Dowling, J. L., y T. C. Mitchell. 2007. *I belong: I belong: Active learning for children with special needs*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Duke, N. K. 2003. Reading to learn from the very beginning: Reading to learn from the very beginning: Information books in early childhood. *Young Children* 58, no. 2: 14–20.
- Epstein, A. S. *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Golinkoff, R. M., y K. Hirsh-Pasek. 1999. *How babies talk: The magic and mystery of language in the first three years of life*. Nueva York: Dutton/Penguin.
- Hirsh-Pasek, K., y R. M. Golinkoff. 2007. *Celebrate the scribble: Appreciating children's art*. Easton, PA: Crayola Beginnings Press.
- Hirsh-Pasek, K., y R. M. Golinkoff. 2003. *Celebrate the scribble: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. Emmaus, PA: Rodale Press [En indonés, japonés, y chino].
- Hirsh-Pasek, K., y otros. 2009. *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Nueva York: Oxford University Press.
- Johnston, P. 2004. *Choice words: How our language affects children's learning*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Justice, L. M., y C. Vukelich, eds. 2007. *Achieving excellence in preschool literacy instruction*. Nueva York: Guilford Press.
- Kalmar, K. 2008. Let's give children something to talk about: Oral language and preschool literacy. *Young Children* 63, no. 1: 88–92.
- McNair, J. C. 2007. Say my name, say my name! Using children's names to enhance early literacy development. *Young Children* 62, no. 5: 84–89.
- National Center for Family Literacy. 2008. *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Jessup, MD: National Institute for Literacy. <http://www.familit.org>
- Schickedanz, J. A., y R. M. Casbergue. 2009. *Writing in preschool: Learning to orchestrate meaning and marks*. 2° ed. Newark, DE: International Reading Association.
- Strickland, D. S., y J. A. Schickedanz. 2009. *Learning about print in preschool: Working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*. 2° ed. Newark, DE: International Reading Association.
- Wasik, B. A. 2001. Teaching the alphabet to young children. *Young Children* 56, no. 1: 34–40.
- Yopp, H. K., y R. H. Yopp. 2009. Phonological awareness is child's play! *Young Children* 64, no. 1: 12–18; 21.



Notas al final

1. Hart, B., y T. Risley. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Brookes Publishing Co., 1995).
2. R. Needlman, P. Klass, y B. Zuckerman, "A Pediatric Approach to Early Literacy," en vol. 2 de *Handbook of Early Literacy Research*, ed. D. K. Dickinson and S. B. Neuman (Nueva York: Guilford Press, 2006), 333–46.
3. V. Purcell-Gates, "Stories, Coupons, and the TV Guide: Relationships Between Home Literacy Experience and Emergent Literacy Knowledge," *Reading Research Quarterly*, Vol. 31, 4 (1996): 406–28.
4. E. Izard, "Emotion Knowledge and Emotion Utilization Facilitate School Readiness," *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 16 (2002): 7.
5. P. W. Jusczyk, *The Discovery of Spoken Language* (Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1997).
6. G. F. Marcus y otros, "Overregularization in Language Acquisition," *Monographs of the Society for Research in Child Development* 57, no. 4 (1992), Serie No. 228.
7. L. M. Justice y H. K. Ezell, "Print Referencing: An Emergent Literacy Enhancement Strategy and Its Clinical Applications," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 35, no. 2 (2004): 185–93.
8. N. L. Stein, "The Development of Children's Storytelling Skill," in *Child Language: A Reader*, ed. M. Franklin y S. S. Barten (Nueva York: Oxford University Press, 1988), 282–95.
9. W. B. Elley, "Vocabulary Acquisition from Listening to Stories," *Reading Research Quarterly* 24 (1989): 174–87.
10. Ibid.
11. I. L. Beck, M. G. McKeown, y L. Kucan, *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (Nueva York: Guilford Press, 2002).
12. S. Q. Cabell and others, "Strategic and Intentional Shared Storybook Reading," en *Achieving Excellence in Preschool Literacy Instruction*, ed. L. M. Justice y C. Vukelich (Nueva York: Guilford Press, 2008), 198–220.
13. G. W. Whitehurst and others, "Accelerating Language Development Through Picture Book Reading," *Developmental Psychology* 24, no. 4 (1988): 552–59.
14. *National Center for Family Literacy, Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (Jessup, MD: National Institute for Literacy, 2008).
15. S. A. Storch y G. J. Whitehurst, "Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model," *Developmental Psychology* 38 (2002): 934–47.
16. C. L. Peterson, B. Jesso, y A. McCabe, "Encouraging Narratives in Preschoolers: An Intervention Study," *Journal of Child Language* 26, no. 1 (1999): 49–97.
17. M. L. Rowe y otros, "Does Linguistic Input Play the Same Role in Language Learning for Children With and Without Early Brain Injury?" *Developmental Psychology* 45, no. 1 (2009): 90–102.
18. E. Hoff, "Environmental Supports for Language Acquisition," en vol. 2 de *Handbook of Early Literacy Research*, ed. D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Nueva York: Guilford Press, 2006), 163–72.
19. J. Huttenlocher y otros, "Language Input and Child Syntax," *Cognitive Psychology* 45, no. 3 (2002): 337–74.
20. C. L. Peterson, B. Jesso, y A. McCabe, "Encouraging Narratives in Preschoolers: An Intervention Study," *Journal of Child Language* 26, no. 1 (1999): 49–67.



21. Z. O. Weizman y C. E. Snow, "Lexical Output as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning," *Developmental Psychology* 37, no. 2 (2001): 265–79.
22. D. Stipek y otros, "Effects of Different Instructional Approaches on Young Children's Achievement and Motivation," *Child Development* 66 (1995): 209–23.
23. J. C. Turner, "The Influence of Classroom Contexts on Young Children's Motivation for Literacy," *Reading Research Quarterly* 30, no. 3 (1995): 410–41.
24. S. McNaughton, "Considering Culture in Research-Based Interventions to Support Early Literacy," en vol. 2 de *Handbook of Early Literacy Research*, ed. D. K. Dickinson and S. B. Neuman (Nueva York: Guilford Press, 2006), 229–40.
25. National Center for Family Literacy, *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (Jessup, MD: National Institute for Literacy, 2008).
26. S. McNaughton, "Considering Culture in Research-Based Interventions to Support Early Literacy," en vol. 2 de *Handbook of Early Literacy Research*, ed. D. K. Dickinson and S. B. Neuman (Nueva York: Guilford Press, 2006), 229–40.
27. B. Hart, y T. Risley. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children* (Baltimore, MD: Brookes Publishing Co., 1995).
28. J. Huttenlocher y otros, "Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender," *Developmental Psychology* 27, no. 2 (1991): 236–48.
29. J. Huttenlocher y otros, "Language Input and Child Syntax," *Cognitive Psychology* 45, no. 3 (2002): 337–74.
30. E. Lieven y otros, "Early Syntactic Creativity: A Usage-Based Approach," *Journal of Child Language* 30, no. 2 (2003): 333–70.
31. D. K. Dickinson, "Putting the Pieces Together: Impact of Preschool on Children's Language and Literacy Development in Kindergarten," en *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, ed. D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Baltimore, MD: Brookes Publishing Co., 2001), 257–87.
32. Ibid.
33. D. K. Dickinson, A. McCabe y N. Clark-Chiarelli, "Preschool-Based Prevention of Reading Disability: Realities Versus Possibilities," en *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, ed. C. A. Stone y otros (Nueva York: Guilford Press, 2004), 209–27.
34. Z. O. Weizman y C. E. Snow, "Lexical Output as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning," *Developmental Psychology* 37, no. 2 (2001): 265–79.
35. A. Olofsson y I. Lundberg, "Can Phonemic Awareness Be Trained in Kindergarten?" *Scandinavian Journal of Psychology* 24 (1983): 35–44.
36. S. A. Craig, "The Effects of an Adapted Interactive Writing Intervention on Kindergarten Children's Phonological Awareness, Spelling, and Early Reading Development: A Contextualized Approach to Instruction," *Journal of Educational Psychology* 98, no. 4 (2006): 714–31.
37. S. H. Birch y G. W. Ladd, "Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship," *Developmental Psychology* 34, no. 5 (1998): 934–46.
38. B. K. Hamre y R. C. Pianta, "Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?" *Child Development* 76, no. 5 (2005): 949–67.
39. C. Howes, "Social-Emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships, and Children's Second Grade Peer Relationships," *Social Development* 9, no. 2 (2000): 191–204.
40. National Center for Family Literacy, *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (Jessup, MD: National Institute for Literacy, 2008).



41. J. Huttenlocher y otros, "Language Input and Child Syntax," *Cognitive Psychology* 45, no. 3 (2002): 337-74.
42. R. S. Klibanoff y otros, "Preschool Children's Mathematical Knowledge: The Effect of Teacher 'Math Talk'," *Developmental Psychology* 42, no. 1 (2006): 59-69.
43. R. S. Siegler and G. B. Ramani, "Playing Linear Numerical Board Games Promotes Low-Income Children's Numerical Development," *Developmental Science* 11, no. 5 (2008): 655-61.
44. A. Biemiller, "Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning," en vol. 2 de *Handbook of Early Literacy Research*, ed. D. K. Dickinson y S. B. Neuman, 41-51 (Nueva York: Guilford Press, 2006).
45. H. W. Catts y otros, "Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence From a Longitudinal Investigation," *Scientific Studies of Reading* 3, no. 4 (1999): 331-61.
46. A. E. Cunningham y K. E. Stanovich, "Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later," *Developmental Psychology* 33, no. 6 (1997): 934-45.
47. M. Senechal, G. Ouellette y D. Rodney, "The Misunderstood Giant: On the Predictive Role of Early Vocabulary to Future Reading," en vol. 2 de *Handbook of Early Literacy Research*, ed. D. K. Dickinson and S. B. Neuman (Nueva York: Guilford Press, 2006), 173-84.
48. E. G. Spira, S. S. Bracken y J. Fischel, "Predicting Improvement After First-Grade Reading Difficulties: The Effects of Oral Language, Emergent Literacy, and Behavior Skills," *Developmental Psychology* 41, no. 1 (2005): 225-34.
49. S. A. Storch y G. J. Whitehurst, "Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model," *Developmental Psychology* 38 (2002): 934-47.
50. National Center for Family Literacy, *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (Jessup, MD: National Institute for Literacy, 2008).
51. J. L. Anthony y otros, "Phonological Sensitivity: A Quasi-Parallel Progression of Word Structure Units and Cognitive Operations," *Reading Research Quarterly* 38, no. 4 (2003): 470-87.
52. Ibid.
53. H. K. Yopp, "The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests," *Reading Research Quarterly* 23, no. 2 (1988): 159-77.
54. C. Chaney, "Language Development, Metalinguistic Skills, and Print Awareness in Three-Year-Old Children," *Applied Psycholinguistics*, 13, no. 4 (1992): 485-514.
55. B. M. Phillips, J. Clancy-Menchetti y C. J. Lonigan, "Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children: Lessons From the Classroom," en *Early Childhood Special Education* 28, no. 1 (2008): 3-17.
56. F. P. Roth y otros, "Promoting Awareness of Sounds in Speech: An Initial Report of an Early Intervention Program for Children with Speech and Language Impairments," *Applied Psycholinguistics* 23, no. 4 (2002): 535-65.
57. D. R. Reutzel y otros, "Reading Environmental Print: What Is the Role of Concepts About Print in Discriminating Young Readers' Responses?" *Developmental Psychology* 24, no. 2 (2003): 123-62.
58. National Center for Family Literacy, *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (Jessup, MD: National Institute for Literacy, 2008).
59. L. C. Ehri y L. S. Wilce, "Movement into Reading: Is the First Stage of Printed Word Learning Visual or Phonetic?" *Reading Research Quarterly* 20, no. 2 (1985): 163-79.
60. L. C. Ehri y L. S. Wilce, "Cipher Versus Cue Reading: An Experiment in Decoding Acquisition," *Journal of Educational Psychology* 79, no. 1 (1987): 3-13.



61. P. E. Masonheimer, P. A. Drum, y L. C. Ehri, "Does Environmental Print Identification Lead Children Into Word Reading?" *Journal of Reading Behavior* 16, no. 4 (1984): 257-71.
62. L. C. Ehri and T. Roberts, "The Roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters and Phonemic Awareness," en vol. 2 de *Handbook of Early Literacy Research*, ed. D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Nueva York: Guilford Press, 2006), 113-31.
63. R. Reutzel y otros, "Reading Environmental Print: What Is the Role of Concepts About Print in Discriminating Young Readers' Responses?" *Developmental Psychology* 24, no. 2 (2003): 123-62.
64. L. C. Ehri and T. Roberts, "The Roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters and Phonemic Awareness," en vol. 2 de *Handbook of Early Literacy Research*, ed. D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Nueva York: Guilford Press, 2006), 113-31.
65. S. R. Burgess, "The Development of Phonological Sensitivity," en vol. 2 de *Handbook of Early Literacy Research*, ed. D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Nueva York: Guilford Press, 2006), 90-100.
66. B. A. Murray, S. A. Stahl, y M. G. Ivey, "Developing Phoneme Awareness Through Alphabet Books," *Reading and Writing* 8, no. 4 (1996): 307-22.
67. B. Byrne y R. Fielding-Barnsley, "Evaluation of a Program to Teach Phoneme Awareness to Young Children: A 1-Year Follow-Up," *The Journal of Educational Psychology* 85, 1(1993): 104-11.
68. B. Byrne y R. Fielding-Barnsley, "Evaluation of a Program to Teach Phoneme Awareness to Young Children: A Two- and Three-Year Follow-up and a New Preschool Trial," *Journal of Educational Psychology* 87, 3 (1995): 488-503.
69. Bradley, L., y P. Bryant. 1985. *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. International Academy for Research in Learning Disabilities Monograph Series No. 1 (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1985).
70. I. L. Beck y M. G. McKeown, "Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children," *The Reading Teacher* 55, no. 1 (2001): 10-20.
71. G. W. Whitehurst y otros, "Accelerating Language Development Through Picture Book Reading," *Developmental Psychology* 24, no. 4 (1988): 552-58.
72. I. L. Beck, M. G. McKeown, y L. Kucan, *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (Nueva York: Guilford Press, 2002).
73. W. B. Elley, "Vocabulary Acquisition from Listening to Stories," *Reading Research Quarterly* 24, no. 2 (1989): 174-87.
74. I. L. Beck, M. G. McKeown, y L. Kucan, *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (Nueva York: The Guilford Press, 2002).
75. J. M. DeTemple, "Parents and Children Reading Books Together," en *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, ed. D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Baltimore, MD: Brookes Publishing Co., 2001), 31, 51.
76. D. K. Dickinson y M. Smith, "Long-term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension," *Reading Research Quarterly* 29, no. 2 (1994): 104-22.
77. P. D. Pearson y M. C. Gallagher, "The Instruction of Reading Comprehension," *Contemporary Educational Psychology* 8, no. 3 (1983): 317-44.
78. W. H. Teale y M. G. Martinez, "Reading Aloud to Young Children: Teachers' Reading Styles y Kindergarteners' Text Comprehension," en *Children's Early Text Construction*, ed. C. Pontecorvo y otros (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), 321-44.



CAPÍTULO 5

El desarrollo de la lengua inglesa



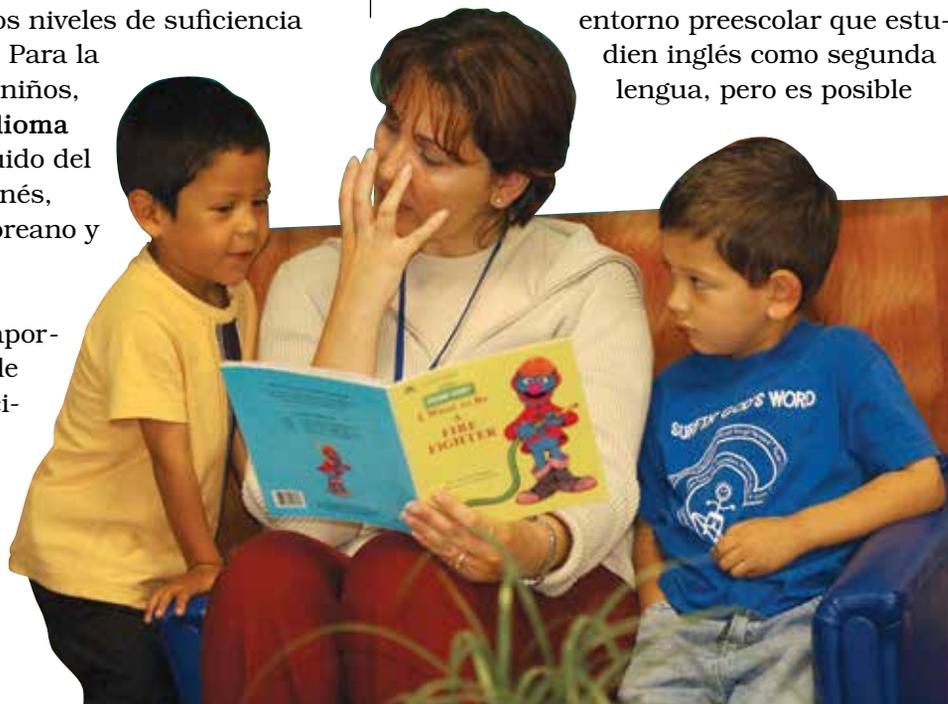


Los niños que aprenden inglés forman un segmento sustancial y creciente de la población preescolar en California atendidos por programas estatales de desarrollo infantil. Aproximadamente, el 42 por ciento de los niños en el jardín de niños de California fueron identificados como niños estudiantes de inglés como segunda lengua en el año escolar 2006–2007. Los informes recientes estimaron que un 39 por ciento de todos los niños de entre tres y cinco años son **estudiantes de inglés como segunda lengua**; sin embargo, es difícil identificar de manera precisa la cantidad o proporción ya que muchos estudiantes de inglés no asisten a programas preescolares apoyados por el estado de donde se recolectaron aquellos datos. En algunos condados, el porcentaje de niños que están identificados como estudiantes de inglés como segunda lengua en el ingreso al jardín de niños es de más del 50 por ciento (por ejemplo: Condado de Los Ángeles).

Los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1* definen a los estudiantes que aprenden inglés como aquellos niños cuya primera lengua no es inglés y abarca niños que estudian inglés por primera vez en un ámbito preescolar como también los niños que han desarrollado varios niveles de suficiencia del idioma inglés. Para la mayoría de estos niños, el español es el **idioma de su hogar**, seguido del vietnamita, cantonés, hmong, tagalo, coreano y otros idiomas”.¹

Los niños que aprenden inglés aportan una riqueza de habilidad y conocimiento así como trasfondos culturales variados para entornos de infancia temprana; los niños que aprenden inglés también

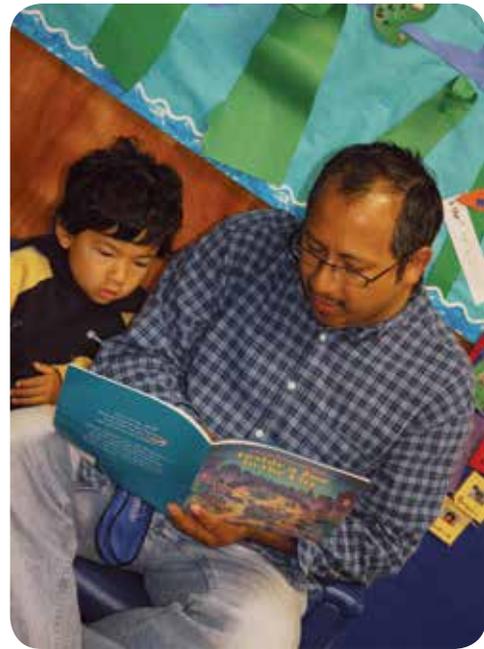
requieren adaptaciones del marco para aprovechar el máximo de sus habilidades mientras progresan hacia la total suficiencia con el idioma inglés. Las prácticas de infancia temprana de alta calidad descritas en otros dominios también beneficiarán a los niños del entorno preescolar que estudien inglés como segunda lengua, pero es posible





que no sean suficientes. El conocimiento actual, basado en las prácticas exitosas y en la buena investigación, sugiere en gran medida que las estrategias de enseñanza específicas, enfoques de interacción individualizados, y entornos mejorados son fundamentales para el éxito a largo plazo de los niños pequeños que no son angloparlantes. Las estrategias descritas en los capítulos del desarrollo socioemocional, el idioma y la lectoescritura y matemática son aplicables y esenciales para todos los niños del entorno preescolar, lo que incluye aquellos que son niños que aprenden inglés. Sin embargo, muchos niños pequeños que son estudiantes de inglés como segunda lengua necesitarán las adaptaciones descritas en este capítulo mientras están desarrollando su suficiencia con el idioma inglés.

Debido a que el desarrollo del primer y del segundo idioma de los niños que son estudiantes de inglés varía, los fundamentos del desarrollo del idioma inglés y los fundamentos del idioma y la lectoescritura impresa se deben usar en conjunto con el marco. Se recomienda que, al planificar el plan de estudios para todas las áreas de aprendizaje, los maestros comienzan a leer y considerar la información en los fundamentos de desarrollo del idioma inglés y el marco como indicador de la comprensión y el uso actual del inglés de cada niño. Los maestros entonces desarrollan un plan para cómo integrar y utilizar las actividades o estrategias sugeridas para apoyar el aprendizaje en el idioma y la lectoescritura impresa y las otras áreas de aprendizaje que consideran la variabilidad de los niños que aprenden inglés. La enseñanza intencional requiere un conocimiento constante del desarrollo del idioma del hogar de cada niño (según se describe en las bases de desarrollo del idioma inglés como segunda lengua) así como la capacidad del estudiante de inglés de usar el inglés en activi-



Puntos destacados de la investigación

El Panel de la Lectoescritura Nacional sobre los niños y jóvenes de un idioma minoritario, realizó un meta-análisis de 15 estudios científicos que se enfocó en la enseñanza de alfabetización temprana para los niños que aprenden inglés y concluyó "... es evidente que hemos mejorado el desarrollo de alfabetización de los estudiantes de idioma inglés con mejor enseñanza" y

Los estudiantes que aprenden inglés como segunda lengua pueden aprender a leer mejor si se les enseña tanto el idioma de su hogar como el inglés desde temprano en el proceso de la escolarización formal. En lugar de confundir a los niños, como algunos temieron, leer las instrucciones en un idioma familiar puede servir como un puente de éxito para el inglés porque las estrategias de decodificación, combinación de sonidos y comprensión genérica se transfieren claramente entre los idiomas que usan ortografías fonéticas como el español, el francés y el inglés.²



dades sugeridas en este marco de plan de estudios.

Los educadores de infancia temprana que trabajan con niños que aprenden inglés deben saber sobre la función del idioma del hogar en el proceso de aprendizaje de inglés, la influencia de los valores y las normas culturales, así como las etapas del desarrollo de un segundo idioma para los niños que aprenden inglés preescolar. Las adaptaciones específicas curriculares y de evaluación son necesarias para optimizar el desarrollo de los niños de una segunda lengua.

Principios generales

Los siguientes principios dominantes fueron desarrollados para el marco de currículo preescolar para asistir a los profesionales en su trabajo con los niños que aprenden inglés. Un documento suplementario fue desarrollado por el Departamento de Educación de California titulado: *Niños de edad preescolar: Principios y prácticas para fomentar el lenguaje, la lectoescritura y el aprendizaje (Guía de Recursos PEL)*.³ Trata las principales creencias y principios que informan los enfoques y estrategias de enseñanza. Como se debería esperar, esta superposición entre algunos de los principios principales



presentes y aquellos detallados en el anterior documento. En este capítulo se enumeran las características comunes.

► **Las familias importan**

La educación de los niños que aprenden inglés se ve mejorada cuando los programas de educación preescolar y las familias crean relaciones significativas. Es a través de estas relaciones que los maestros no sólo aprenden sobre el uso del idioma del hogar, sino las esperanzas y aspiraciones que los padres tienen para el desarrollo general de sus hijos (Guía de Recursos PEL, Principio 1).

► **Reconocer las fortalezas existentes de idioma y lectoescritura en el idioma del hogar**

Participar en múltiples prácticas de alfabetización, como leer libros, cantar canciones y recitar poesía, es parte de la vida diaria en muchas familias. Es importante reconocer que los niños que aprenden inglés tienen una variedad de experiencias de alfabetización en el idioma de su hogar que van desde un énfasis en el desarrollo del idioma oral hasta las actividades de alfabetización que involucran la letra impresa (Guía de Recursos PEL, Principios 2 y 9).

► **Respetar los valores y comportamientos culturales reflejados en el idioma y en la comunicación del niño**

El idioma y la cultura están muy integrados, así que se debe prestar atención a los valores y comportamientos culturales, que están incorporados en el idioma y en el estilo de comunicación del idioma del hogar y del nuevo idioma que se está aprendiendo.

Los niños se benefician cuando sus maestros entienden las diferencias culturales en el uso del idioma y la comunicación e incorporarlos a su rutina



cotidiana. Los maestros deben ser comprensivos sobre cómo la cultura del niño se refleja en sus estilos de comunicación (por ejemplo: el niño espera que el adulto inicie la conversación, el niño no mira directamente al adulto) (Guía de Recursos PEL, Principio 2).

► **Permitir el uso del idioma del hogar del niño para tener acceso inmediato a todo el plan de estudios, desarrollo de conceptos y altos niveles de interacción.**

El uso y desarrollo continuo del idioma del hogar del niño beneficiará al niño a medida que adquiere el idioma inglés. Experimentar con el uso, forma y propósito del primer y del segundo idioma lleva al crecimiento para adquirir un segundo idioma. Por ejemplo, cuando los niños son expuestos por primera vez a *The Napping House [La casa de la siesta]* debe hacerse en el idioma de su hogar. Un debate sobre las palabras clave y conceptos en el idioma del hogar precede a la exposición a la historia en inglés. De esta forma, los niños tienen las bases para construir su comprensión de la historia. Las similitudes y diferencias entre los sonidos de los dos idiomas también se pueden señalar durante estos debates (Guía de Recursos PEL, Principio 6).

► **Apoyar el desarrollo del idioma inglés a través de todos los dominios.**

El idioma es una herramienta de comunicación utilizada en todos los dominios del desarrollo. Los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua deben ser apoyados no sólo en actividades enfocadas en el idioma y la lectura letrada impresa, sino en todo el marco.

► **Usar el idioma como herramienta significativa para comunicarse.**

Los estudiantes de inglés, como todos

los niños pequeños, aprenden a través de las interacciones que usan el idioma como una forma significativa para comunicarse. Las interacciones exitosas fomentan las conversaciones extendidas que incluyen tomarse turnos de manera repetida y experiencias compartidas para comunicar intereses, ideas y emociones (Guía de Recursos PEL, Principio 3).

► **Hacer que el aprendizaje de los niños sea interesante y divertido para los estudiantes de inglés.**

El desarrollo y el aprendizaje del idioma son fomentados cuando los maestros de preescolar y los niños usan el idioma de manera creativa e interactiva (Guía de Recursos PEL, Principio 4).

► **Aceptar el cambio de código como normal.**

La alteración de código (es decir, combinar palabras en inglés con palabras del idioma del hogar) es una parte típica del desarrollo del idioma para muchos niños bilingües (Guía de Recursos PEL, Principio 7).

► **Darles tiempo a los niños que aprenden inglés preescolar.**

Mientras los niños de edad preescolar que son niños que aprenden inglés se adaptan a un aula preescolar, es importante ayudarlos a sentirse bienvenidos sin poner demasiada presión sobre ellos para responder a preguntas o instrucciones en inglés. En las conversaciones y actividades grupales, los maestros siempre deben incluir a los niños de edad preescolar que aprenden inglés sonriéndoles, mencionando sus nombres y dejando en claro que son parte del grupo. Durante las etapas tempranas del desarrollo del idioma inglés, gran parte del idioma utilizado por los maestros del entorno preescolar es probable que no sea entendido por



los estudiantes que aprenden inglés preescolar. Al principio, aquellos niños necesitan un entorno seguro sin demasiadas exigencias sobre sus habilidades emergentes del idioma inglés.

► **Permitir la participación voluntaria del niño.**

Mientras un niño que está aprendiendo inglés se encuentra en las etapas tempranas del desarrollo del idioma inglés, puede ser que no sienta la suficiencia confianza para responder en este nuevo idioma. Cada niño que está aprendiendo inglés es diferente, y es importante para los maestros permitir que el niño decida cuánto está listo para “hablar en público” con el nuevo idioma.

Entornos y materiales

En el aula de la infancia temprana, el entorno físico para los niños pequeños que aprenden inglés debe ser modificado para crear un entorno de aprendizaje que suministre acceso al contenido del plan de estudio a través de múltiples avenidas. El entorno de aprendizaje permite a los niños que aprenden inglés sentirse bienvenidos y seguros mientras adquieren un nuevo idioma y fomenta las interacciones enriquecidas del idioma, tanto verbales como no verbales. Los maestros necesitan brindar un entorno físico que sea rico en ayudas visuales como imágenes, fotografías, juguetes, y libros con imágenes que alientan el aprendizaje práctico y la interacción entre pares. Los niños que aprenden inglés inicialmente se deben basar en información no verbal para comprender la comunicación en otro idioma. Por ejemplo, etiquetar un área de bloques con dibujos o imágenes de distintos tipos de bloques ayudará al estudiante que

aprende inglés a comprender que determinados tipos de bloques están agrupados juntos en cierta área

El entorno físico del aula debe reflejar la cultura del hogar del niño. Esto se puede lograr incorporando artefactos culturales de los orígenes del niño en el entorno del aula, lo que incluye materiales educativos en el idioma del hogar del niño, si están disponibles (por ejemplo: libros en cinta o CD en el área de comprensión oral), y servir varias comidas y refrigerios que reflejen las culturas de las familias. Sentirse aceptado y valorado permite a los diversos estudiantes ser participantes completos en las actividades del aula.

Las siguientes adaptaciones son sugeridas para los niños de preescolar que son estudiantes de inglés:

► **Brindar lugares seguros en donde el niño no tenga que hablar con nadie.**

Es importante disponer las piezas pequeñas con una elección de herramientas de manipulación como plastilina, rompecabezas, o bloques de encaje. De esta forma, los niños pueden involucrarse físicamente en una actividad que comprendan intuitivamente y cerca de pares que hablen inglés sin exigencias elevadas para producir un idioma que aún no dominan. Permite un “descanso”, transfiriendo el control al niño individual para que hable cuando esté listo.





► **Establecer rutinas y procesos del aula consistentes.**

Las rutinas consistentes y predecibles ayudan a fomentar un sentido de seguridad para todos los niños, pero son especialmente importantes para los niños que son estudiantes de inglés. Los niños pequeños que aprenden inglés pueden aprender rápidamente las rutinas cotidianas (si son predecibles) y podrán enfocar la energía en las metas de aprendizaje en lugar de intentar descifrar qué se supone que hagan.

► **Suministrar espacio en el entorno del aula para que los niños interactúen en pequeños grupos y de a dos.**

Muchos niños del entorno preescolar que aprenden inglés están muy motivados para interactuar y formar amistades con otros niños en el aula. En la búsqueda de unirse a grupos sociales y formar amistades, muchos estudiantes de inglés pasarán tiempo en la proximidad de niños que sean hablantes nativos de inglés, observando sus acciones y escuchando con atención sus conversaciones. Los grupos pequeños y las interacciones individuales con pares suministran a los estudiantes de inglés de preescolar tiempo y oportunidades adicionales para practicar su inglés. “Los compañeros más experimentados, aquellos con un dominio más avanzado del idioma, también pueden ser modelos efectivos del idioma para niños que son recién llegados a la comunidad”.⁴

► **Suministrar espacios en donde los maestros y otros adultos puedan interactuar de manera individual y en grupos pequeños con niños que estén aprendiendo inglés.**

A medida que los niños del entorno preescolar que aprenden inglés incrementan su comprensión del inglés, necesitarán más oportunidades de

enseñanza específica en grupos pequeños así como interacciones individualizadas receptivas del idioma tanto en inglés como en el idioma de su hogar.^a Por ejemplo, cuando almohadones y pequeñas mesas están colocados en toda el aula, los maestros se pueden sentar junto a los estudiantes de inglés y modelar el diálogo en el idioma inglés, informalmente. Mientras el niño que aprende inglés pequeño está apilando bloques o manipulando piezas del rompecabezas, los maestros pueden etiquetar los objetos y describir la actividad sin esperar una respuesta en inglés. Además, los maestros pueden organizar un pequeño grupo de niños que aprenden inglés en una pequeña mesa y volver a leer un libro de cuentos que fue anteriormente leído a todo el grupo con atención especial a palabras clave del vocabulario.

► **Suministrar materiales apropiados a nivel lingüístico y cultural.**

Todas las áreas de la clase deben reflejar la cultura, las costumbres y el idioma de la familia. Los artefactos de la familia y las imágenes de talentos especiales (por ejemplo, musicales o artísticos) deben mostrarse prominentemente en el aula. Los registros de gráficos del entorno reflejan los idiomas de los niños, así como en inglés, se debe incorporar a las actividades y rutinas del aula. Debe haber libros de alta calidad fácilmente disponibles en inglés y en el idioma de los hogares de los niños. Los materiales deben estar accesibles para todos los niños en el entorno, incluyendo aquellos con discapacidades físicas o sensoriales.

^a Se debe realizar todo esfuerzo por reclutar hablantes fluidos en el idioma del hogar del niño, como voluntarios, padres y miembros de la comunidad, para que el niño experimente interacciones del idioma en el idioma del hogar.



► **Permitir la participación voluntaria del niño.**

Mientras un niño que está aprendiendo inglés se encuentra en las etapas tempranas del desarrollo del idioma inglés, puede ser que no sienta la suficiencia confianza para responder en este nuevo idioma. Cada niño que está aprendiendo inglés es diferente, y es importante para los maestros permitir que el niño decida cuánto está listo para “hablar en público” con el nuevo idioma.

► **Usar computadoras para introducir y reforzar el contenido de las actividades.**

Los maestros pueden usar computadoras de manera efectiva para individualizar la enseñanza y proporcionar práctica adicional y exposición específica al inglés para los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua.

Resumen de las áreas de énfasis

El dominio del desarrollo del idioma inglés abarca la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la letra impresa

El área de comprensión auditiva incluye una subárea con tres enfoques. La primera área de enfoque es sobre desarrollar las palabras de comienzo en inglés. En esta área de enfoque, el niño comienza prestando atención a las palabras en inglés para demostrar y entendiendo un conjunto más grande de palabras. En la segunda área de enfoque, el niño comienza a comprender los pedidos y las instrucciones que incrementan su complejidad con el tiempo y se basan menos en las pistas contextuales para comprender las palabras en inglés. La tercera área de enfoque se concentra en comprender conceptos básicos y avanzados subrayando palabras particulares en inglés.

El área de expresión oral consta de tres subáreas con enfoques variantes. El enfoque principal de estas subáreas está en la producción oral del lenguaje que emplea tanto el idioma del hogar como el inglés. Con un creciente despliegue al inglés, el niño producirá más inglés a través de todas las subáreas. Las convenciones sociales, o las reglas de un idioma en particular, también son parte del área de énfasis en la expresión oral.

El área de lectura consta de seis subáreas que enfatizan importantes expectativas relacionadas con el desarrollo de la lectura y de la alfabetización. En esta área se incluye la valoración por la lectura, una creciente comprensión de la lectura de libros, una comprensión de las convenciones de la letra impresa y el significado de la letra impresa, el conocimiento y



reconocimiento de letras, y la conciencia fonológica. A través de la disciplina de Lectura, los niños que son estudiantes que aprenden inglés se basan en el idioma de su hogar como un medio de comprensión de un segundo idioma.

El área de la letra impresa incluye una subárea enfocada en el uso de marcas en el papel u otros medios como formas de comunicación. Los niños que aprenden inglés pueden usar el idioma de su hogar en su comprensión del idioma escrito.

Resumen de las áreas de énfasis y subáreas

Las áreas y subáreas del dominio del desarrollo del idioma inglés se detallan a continuación. Se enumeran las subáreas.

Comprensión auditiva

- 1.0 Los niños escuchan con comprensión

Expresión oral

- 1.0 Los niños usan estrategias no verbales y verbales para comunicarse con otras personas
- 2.0 Los niños comienzan a entender y usan convenciones sociales en inglés
- 3.0 Los niños usan el idioma para crear narraciones orales acerca de sus experiencias personales



Lectura

- 1.0 Los niños demuestran una apreciación y un placer de la lectura y la literatura
- 2.0 Los niños muestran una mayor comprensión de la lectura de libros
- 3.0 Los niños demuestran una comprensión de las convenciones de la letra impresa
- 4.0 Los niños demuestran que saben que la letra impresa tiene un significado
- 5.0 Los niños demuestran progreso en su conocimiento del alfabeto en inglés
- 6.0 Los niños demuestran conocimiento fonológico

Escritura

- 1.0 Los niños usan la escritura para comunicar ideas

Por favor, consulte el mapa de los fundamentos del desarrollo del idioma inglés en la página 237 para obtener una explicación visual de la terminología utilizada en los fundamentos de aprendizaje preescolar.

Contexto cultural del aprendizaje

Los niños tienen diversos estilos de aprendizaje y comunicación que están vinculados al origen del idioma y a la cultura. Todos los niños tienen identidades culturales aprendidas temprano en la vida que influyen cómo interactúan con los adultos, como se acercan a las tareas de aprendizaje formales y cómo expresan sus emociones. Por ejemplo, un niño puede demostrar poco o nada de contacto visual mientras escucha, y otros pueden mirar hacia otro lado durante un intercambio de lenguaje con un adulto como una muestra de respeto. Algunos niños han desarro-



El aprendizaje de un segundo idioma y el Sistema de Aprendizaje Temprano Preescolar de California

CUATRO ETAPAS

(*Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning. [Niños de edad preescolar que aprenden inglés: Principios y prácticas para fomentar el idioma, la lectoescritura y el aprendizaje] 2009*)

- 1 Uso del idioma de su hogar en un entorno del segundo idioma
- 2 Período de observación y auditivo
- 3 Comunicación telegráfica y predecible
- 4 Uso fluido/productivo del idioma

TRES NIVELES

(*California Preschool Learning Foundations [Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California] en el Desarrollo de la lengua inglesa, 2008*)

INICIAL

MEDIO

AVANZADO

Adaptado de la Red de Enseñanza Preescolar de California (CPIN, por sus siglas en inglés): "Foundations in English-Language Development Module" [Módulo de Fundamentos de desarrollo del idioma inglés] desarrollado por WestEd bajo contrato con la División de Educación Temprana y Apoyo del Departamento de Educación de California.

llado preferencias para aprendizaje de grupo y están incómodos con la atención individual. Un problema relacionado es la proximidad física al hablar. En algunas culturas, las interacciones sociales están caracterizadas por el contacto físico cercano, mientras que en otras es más

aceptable interactuar desde una distancia. La aceptación de estilos diferentes de comunicación envía el mensaje de que las diferencias culturales son valoradas.

Cuando el idioma del hogar y la cultura son vistas como activos y recursos, se encuentra la base para un aprendizaje mejorado. Los niños del entorno preescolar que aprenden inglés necesitan apoyo específico en el aula, enfoque intencional en el desarrollo del vocabulario y en el desarrollo del idioma inglés y de la alfabetización y colaboración cercana con las familias. Al mismo tiempo, el idioma del hogar y la cultura deben ser respetados, ennoblecidos y apoyados. Este capítulo proporciona una guía sobre cómo diseñar entornos, estructurar actividades, participar en interacciones de respuesta y planear la evaluación de los niños del centro preescolar que están aprendiendo a comunicarse en inglés, en todos los dominios.

Puntos destacados de la investigación

A medida que los niños avanzan a un uso del lenguaje fluido, los tipos de inglés que usan pueden estar caracterizados como (1) inglés *social* e (2) inglés académico. *Inglés social* se refiere al idioma que es informal y predominantemente oral en naturaleza. *Inglés académico* se refiere al idioma que es más formal, que requiere estructuras de oraciones complejas, un vocabulario rico y el uso del inglés a través de las áreas de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura.⁵



Etapas de desarrollo del segundo idioma

Los niños del entorno preescolar que están aprendiendo a comunicarse en un segundo idioma atraviesan etapas predecibles del desarrollo del idioma.⁶ Estas etapas son las siguientes:

- Primera etapa. El niño usa el idioma de su hogar para intentar comunicarse.
- Segunda etapa. El niño se da cuenta de que no tiene éxito usando el idioma del hogar con los hablantes de inglés, así que pasa por un período de observación y escucha.
- Tercera etapa. El niño intenta usar el inglés en una forma más abreviada a través del uso de oraciones o frases de una palabra. El uso de estas oraciones o frases de una o dos palabras es a veces referido como etapa telegráfica o predecible.
- Cuarta etapa. El niño pequeño comienza a usar frases más elaboradas u oraciones cortas para comunicarse en inglés.

En los fundamentos de desarrollo del idioma inglés en el entorno preescolar, la primera y la segunda etapa del desarrollo del segundo idioma mencionado anteriormente se combinan para representar el nivel inicial. La tercera fase está representada en el nivel medio de los fundamentos de desarrollo del idioma inglés del entorno preescolar, y la cuarta etapa está representada por el nivel avanzado. Se debe indicar que los niños jóvenes que aprenden inglés estarán en diferentes niveles del desarrollo según sus experiencias anteriores con el inglés y las aptitudes con el idioma de su hogar. También, debido a que los niños que aprenden inglés varían en la cantidad de tiempo que toma con-



vertirse en totalmente suficiente en inglés, muchos necesitarán tiempo adicional más allá de los años preescolares para lograr una fluidez completa en inglés.

Enfoques de evaluación para niños que aprenden inglés

Dado la complejidad del desarrollo del idioma inglés, una evaluación confiable y exhaustiva de los niños que aprenden inglés preescolar es un aspecto crítico del diseño de la enseñanza efectiva; también es un emprendimiento desafiante por múltiples motivos. La primera tarea es determinar qué los niños que aprenden inglés. En California, los niños del entorno preescolar que aprenden inglés son aquellos niños cuyo primer idioma no es el inglés e incluye tanto a aquellos que aprenden inglés por primera vez en el entorno preescolar, como aquellos con suficiencia con el idioma inglés. Realizarles a los padres o familiares un conjunto de preguntas simples sobre las experiencias tempranas del idioma de sus hijos puede ayudar a realizar esta determinación. Como se recomienda en el DRDP, se deben evaluar las habilidades de cada niño con el idioma del hogar. La evaluación en curso incluirá los elementos en el DRDP que tratan el desarrollo del



idioma inglés (ELD, por sus siglas en inglés) de los niños del entorno preescolar que aprenden inglés. Se recomiendan las siguientes estrategias para una evaluación confiable de los niños del entorno preescolar que aprenden inglés:

- La evaluación precisa de los niños de edad preescolar que aprenden inglés requiere la observación a lo largo del tiempo y en múltiples entornos (por ejemplo, durante momentos en pequeños y grandes grupos, en el patio de juegos, y en el comienzo y final de cada día).
- Evaluar utilizando los elementos de DRDP para el desarrollo del idioma inglés requiere un enfoque de equipo, lo que incluye alguien que es fluido en el idioma del hogar del niño y que conoce la cultura del hogar. Los miembros de la familia deben estar incluidos en el equipo y consultados sobre las experiencias y el uso del idioma del niño.
- Las observaciones enfocadas deben estar guiadas por metas y expectativas del plan de estudios; por ejemplo, los niños de preescolar que son estudiantes de inglés comenzarán gradualmente a comprender y seguir las instrucciones en inglés a medida que se les brindan de manera consistente oportunidades de aprendizaje apropiadas. Las respuestas iniciales del niño a instruc-

ciones simples en inglés deben ser anotadas y se debe registrar la fecha. Si el niño sabe muy poco inglés, puede ser necesario evaluar su capacidad de seguir instrucciones en el idioma del hogar o realizar a los padres preguntas sencillas sobre las aptitudes de comprensión oral del niño. Si el maestro sabe que un niño puede escuchar con entendimiento el idioma de su hogar, entonces es más fácil diseñar una enseñanza que integre esta aptitud mientras fomenta el desarrollo de inglés.

- La evaluación e intervención tempranas están disponibles para los niños que pueden tener un problema de pérdida auditiva o del procesamiento del idioma. Es importante realizar una distinción entre el proceso normal de aprendizaje para escuchar y comprender en un idioma nuevo y no familiar, y los problemas cognitivos o neurológicos que pueden interferir con la comprensión oral en cualquier lenguaje.^b

^bCuando un niño que aprende inglés parece tener dificultades de comprensión oral y se sospecha un trastorno auditivo, los procedimientos descritos en *Assessing Children with Disabilities Who Are English Learners: Guidance for the DRDP Access* [Evaluar a los niños con discapacidades que son estudiantes de inglés: Guía para el Acceso de DRDP] y *PS DRDP for Children with IEPs* [PS DRDP para niños con IEP] se deben acatar (<http://www.draccess.org/assessors/ELGuidance.html>).



Comprensión auditiva

La comprensión auditiva impulsa la forma del fundamento en el desarrollo de idioma de un niño, en cualquier idioma. A medida que los niños pequeños aprenden el idioma, su conocimiento receptivo del idioma supera sus capacidades productivas. Este también es el caso para los niños que aprenden inglés mientras comienzan a aprender una segunda lengua. A menudo pueden comprender mucho más de lo que pueden producir. La capacidad de escuchar las características de un idioma y procesar el significado de los nuevos sonidos a la vez que se aplica conocimiento relevante del primer idioma es una aptitud fundamental para los niños del entorno preescolar que son niños que aprenden inglés. A través de la comprensión auditiva, los estudiantes que aprenden inglés preescolar activamente procesan las características del idioma inglés, lo que incluye el vocabulario, la gramática, la fonología y la pragmática. Los estudiantes que aprenden inglés preescolar se familiarizan con el inglés haciendo hipótesis sobre cómo funciona el idioma y probándolos en las conversaciones con los demás.

Durante las etapas tempranas del aprendizaje de un segundo idioma, los niños que aprenden inglés utilizarán gestos, comportamientos y respuestas no verbales para demostrar sus aptitudes de comprensión oral e indicar la comprensión de este nuevo idioma.⁷

Modelar el idioma inglés requiere prácticas de enseñanza reflexionada e intencional que ayudan al niño pequeño a escuchar los sonidos de un segundo idioma, como hablar lentamente, de manera clara y a menudo. Los estudiantes que aprenden inglés preescolar necesitan tiempo para ajustarse, sentirse seguros y recibir oportunidades para participar con los demás. Al interactuar con los niños que aprenden inglés, los maestros deben usar el lenguaje corporal, los

gestos y el idioma hablado que sea bien pronunciado y utiliza referentes claros (por ejemplo: representaciones concretas y ayudas visuales según sea apropiado).

Es importante asegurarse de que los niños pequeños que son estudiantes de inglés estén incluidos en una variedad de actividades que fomenten la comprensión oral y el entendimiento, debido a que pueden ser relativamente no verbales al ingresar al aula.





1.0 Los niños escuchan con comprensión

La comprensión auditiva es un aspecto esencial del desarrollo del idioma oral, y comprender lo que se escucha es fundamental para el desarrollo de las aptitudes de lectura y escritura. El desarrollo de buenas aptitudes de com-

prensión oral debe ser un objetivo de los programas de infancia temprana. Los niños pequeños pueden aprender buenas aptitudes de comprensión oral; estas aptitudes facilitarán la habilidad para prestar atención y comprender el inglés hablado.

Retrato de un niño que aprende inglés preescolar

CASO

Lonía

Lonía es una niña de tres años de una familia que recientemente ha emigrado desde la República de Sudán. Es bastante delgada para su edad y parece apartada de los otros niños. Lonía rara vez mira a un adulto o responde de manera alguna cuando se le pide participar. Algunos traumas pueden estar asociados con la inmigración, pero la familia no hay compartido ningún detalle. Lonía parece algo temerosa y generalmente mira a otros niños primero. Sin embargo, parece muy interesada en el refrigerio y el almuerzo. Sonríe al maestro cuando le pregunta si desea galletas con queso. Siempre come con entusiasmo todo tipo de alimento. También constantemente frota un brazalete de plástico que usa en su brazo izquierdo. El maestro se pregunta si Lonía sabe algo de inglés o si es inusualmente tímida y le cuesta integrarse. Lonía está comunicando indirectamente muchos aspectos de sus necesidades de desarrollo y aprendizaje que los maestros explorarán en mayor profundidad a través de observaciones detalladas y cuidadosa planificación del plan de estudios.

Cuando Lonía ingresó por primera vez al aula de preescolar de la Srta. Sarah, se quedó parada en silencio cerca de la puerta mirando sin saber qué hacer luego de que su madre le dio un beso y se despidió. La Srta. Sarah observó que tanto Lonía como su madre parecían muy cómodas hablando en un dialecto árabe. Ese primer día, la Srta. Sarah tomó a Lonía de la mano, se agachó, le sonrió directamente y dijo con una voz suave: “Bienvenida, Lonía. Estamos muy contentos de tenerte en nuestra aula. Es la hora de actividades en círculo ahora. Te mostraré en donde sentarte”. La Srta. Sarah luego acompañó a Lonía hasta la alfombra e indicó un área junto a la silla de lectura de la maestra y le hizo una seña para que se sentara “Este es tu lugar. Puedes sentarte aquí durante la hora de actividades en círculo”.



MOMENTO DE ENSEÑANZA

La Srta. Sarah estaba al tanto de la capacidad limitada de Lonia de comprender inglés así como de su aprensión sobre ingresar a un entorno extraño en donde el idioma y las costumbres no le eran familiares. Aunque es posible que Lonia no haya entendido las exactas palabras, pudo percibir un tono amistoso y seguir las pistas físicas de la Srta. Sarah.

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Los maestros de los estudiantes de inglés pequeños deben estar al tanto de las etapas de desarrollo de un segundo idioma para poder anticipar el tipo de atención individual que los estudiantes de inglés pueden necesitar. Al prestar atención al comportamiento de los niños que no dominan por completo el inglés, los maestros pueden ayudar a facilitar la transición hacia el nuevo entorno de aprendizaje. En este caso, la Srta. Sarah no sabía con certeza cuánto inglés sabía Lonia, así que usó muchos gestos y pistas no verbales para ayudar a Lonia a comprender lo que se esperaba.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de edad preescolar que aprenden inglés:

Modelar buenas aptitudes de comprensión auditiva. Todos los niños saben cuándo los adultos realmente los están escuchando; fomentar las buenas aptitudes de comprensión auditiva entre los niños del entorno preescolar que son estudiantes de inglés, los maestros primero deben demostrar buenas aptitudes de comprensión auditiva, especialmente para los niños que pueden tener dificultades para expresarse. A medida que los estudiantes de inglés adquieren el vocabulario para comunicarse en inglés, pueden dudar en hablar o pueden usar elementos de ambos idiomas. Durante aquellas etapas, es importante escuchar con paciencia, hacer contacto visual, estar a la altura de la vista del niño y responder de manera positiva, tanto verbal como no verbalmente. Si los maestros transmiten el mensaje de que están demasiado preocupados o desinteresados en lo que el

niño está diciendo, los niños del entorno preescolar que son estudiantes de inglés podrán verse desalentados en sus intentos de comunicarse en inglés.

Usar el idioma del hogar para la comprensión. Al indicar palabras y frases comunes en el idioma del hogar (por ejemplo: *paper*, papel; *ball*, bola; *good-bye*, adiós), los maestros pueden ayudar a los niños del entorno preescolar que sean estudiantes de inglés a realizar conexiones entre el idioma que conocen y el idioma que están aprendiendo. Cuando un niño que está aprendiendo inglés está en la etapa temprana de comprender el inglés hablado, puede ser necesario un hablante fluido del idioma del hogar para suministrar interpretación. Este apoyo fomentará la aceptación y valoración del idioma del hogar del niño, un medio para que el niño participe en las actividades del aula, y oportunidades para que otros niños aprendan algunas palabras en un nuevo idioma.



Hacer que los mensajes e instrucciones sean breves al hablar con niños de edad preescolar que aprenden inglés.

Las instrucciones se deben desglosar en pasos breves, secuenciales que estén apoyados por imágenes, pistas visuales y objetos gráficos toda vez que sea posible. Al usar instrucciones simples, gramaticalmente correctas y modelando el idioma, los maestros incrementan las posibilidades de que los niños que aprenden inglés comprendan qué se les está pidiendo y que se adapten con éxito al aula. Por ejemplo, la maestra dice: “Es momento de venir a la alfombra” y luego camina hacia allí y demuestra en dónde sentarse. Incrementar gradualmente el uso de vocabulario y estructuras gramaticales complejas a medida que aumentan la comprensión del inglés de parte de los niños

Enseñar a los niños cómo escuchar, repetir mensajes y realizar preguntas.

Establecer pistas de comprensión oral (por ejemplo: una señal como “congelarse” o una marioneta tímida que necesita una clase en silencio para ingresar) que les comunican a los niños cuándo necesitan prestar atención. Siempre es una buena idea revisar la comprensión al hacer que los estudiantes de inglés de preescolar respondan de manera activa a los mensajes (“Si van al área de bloques, pongan sus manos en la cabeza”)



y solicitar preguntas de aclaración. Como muchos investigadores han señalado, todos los niños necesitan comprender cómo reformular, repetir, resumir y reflejar en las actividades del aula. Los maestros pueden ayudar a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés a escuchar con atención pidiéndoles que hablen de lo que acaba de suceder y luego escuchan pacientemente aceptando su uso del idioma, que puede incluir alternación de código.

Tener una biblioteca auditiva en el idioma del hogar y en inglés. Además de las cintas de audio, CD y DVD disponibles en inglés, hacer que un padre u otro hablante fluido del idioma del hogar del niño grave los libros, historias, canciones y poemas favoritos del niño en el idioma de su hogar. Por ejemplo, cuando se lee *The Very Hungry Caterpillar* [La oruga muy hambrienta] como parte de una lectura de libro planificada, asegurarse de que haya una versión del libro en el idioma de su hogar en el área de comprensión oral junto con palabras de vocabulario clave en ambos idiomas.

Resumir o brindar frases clave de una historia en un libro, juego con los dedos o canción en el idioma del hogar del niño antes de presentarlo en inglés.

Este paso le brinda al niño la oportunidad de usar el idioma del hogar como una base para transferir conceptos y comprender desde el idioma del hogar al inglés.

Usar las actividades de lenguaje y la lectoescritura que incluyen refranes repetitivos para que el estudiante de inglés pueda escuchar la idea o el concepto varias veces (por ejemplo: *Osito marrón, osito marrón, ¿qué ves?*). Al repetir una frase y relacionarla con pistas visuales, los maestros pueden fomentar la comprensión del nuevo vocabulario de inglés.



Usar un comentario al pasar cuando el niño está involucrado en una actividad.

Por ejemplo, si el niño está subiendo a la escalera del tobogán, el maestro puede decir: “Vas a subir la escalera y luego vas a tirarte por el tobogán”, tocando el objeto mientras lo menciona. Los maestros también pueden enfatizar las palabras clave como *arriba* y *abajo* como parte de las experiencias de aprendizaje. Al hablar sobre lo que está haciendo mientras lo está haciendo (por ejemplo: “Voy a poner tu fotografía en tu cubículo”), la maestra está conectando el idioma con el comportamiento y brindando ayudas adicionales para el niño que está aprendiendo inglés.

Usar múltiples métodos para apoyar la comunicación según la etapa del desarrollo del inglés del niño. Combinar las palabras con algunos tipos de gestos, acciones o miradas directas (por ejemplo: pistas visuales, gestos físicos, expresiones faciales, y imitaciones, objetos e intérpretes, de ser necesario). Por ejemplo, en el libro *Los tres ositos*, ayudará en la comprensión del niño si el maestro muestra imágenes del libro, muestra

recortes de franela de los ositos y Ricitos de Oro, y actúa las expresiones. (Consulte la Guía de Recursos PEL, páginas 54–55, para obtener más detalles.)

Apuntar tanto al contenido como al desarrollo el idioma inglés en cada actividad. Diseñar las actividades con un doble objetivo: comprender el concepto y etiquetar el inglés relacionado con dicho concepto. Por ejemplo, al trabajar con un rompecabezas de formas, demostrar cómo un triángulo tiene tres esquinas y cabe en el rompecabezas y que la palabra *triángulo* es el nombre de esta forma particular.

Observar a los niños que aprenden inglés preescolar durante el momento de grupo, lectura de historias y en pequeños grupos. Los maestros necesitarán observar continuamente a los niños de edad preescolar que aprenden inglés para determinar su progreso en la comprensión del inglés y ajustar las expectativas conforme a ello. A medida que los maestros se involucran con los niños en las actividades de comprensión oral enfocadas descritas anteriormente, observan la atención de los estudiantes de inglés de preescolar al idioma utilizado (por ejemplo: si están mirando a quien habla, si responde de manera no verbal con expresiones faciales o gestos a quienes hablan, si siguen a otros niños cuando se les pide, si responden de manera apropiada a pares y adultos cuando se les pide completar una tarea). Las respuestas a estos tipos de preguntas ayudan a informar a los maestros mientras planifican actividades individualizadas para los niños.



Actividad con la cartelera de franela: Un ejemplo para construir aptitudes de comprensión oral

DESCRIPCIÓN GENERAL

DÍA 1	Leer <i>La oruga muy hambrienta</i> en el idioma del hogar y en inglés durante distintos momentos del día. El maestro puede leerla en el idioma del hogar, hacerla grabar en el idioma del hogar del niño, o hacer que un padre o familiar la lea en el idioma del hogar antes de leerla en inglés. Señalar las palabras clave del vocabulario tanto en el idioma del hogar como en inglés.
DÍA 2	Repasar el libro en inglés, enfatizar las palabras clave del vocabulario, y repasar las piezas de la cartelera de franela con imágenes de la narrativa de la historia. Resumir los eventos clave en la historia con pistas visuales del libro. Luego pedirles a los niños que coloquen las imágenes en la cartelera de franela cuando la historia así lo indique.
DÍA 3	Dejar la cartelera de franela para pequeños grupos y para tiempo libre cuando los niños escogen sus propias actividades. Leer y volver a contar la historia sólo a Lonia, verificando su comprensión. Pedirle que coloque las imágenes apropiadas de los eventos clave en la cartelera de franela.

ADAPTACIONES INDIVIDUALES

Si Lonia tiene tres ciruelas y pone la mirada en blanco cuando se le pregunta: “¿Quién tiene las ciruelas?”, la maestra puede sostener una ciruela, mirar a Lonia y decir: “¿Tienes esto?” Si aún no responde, la maestra puede pedirle que muestre qué tiene y de manera no verbal indicar que debería sostenerla: “Esta es una ciruela” y luego preguntarle cómo se llama. Si un hablante fluido de árabe estuviera disponible, sería útil hacer que se lea el libro en árabe y que el vocabulario clave sea traducido al árabe.

OBSERVACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

La observación es parte de esta actividad para aprender más sobre el nivel de desarrollo de Lonia. Para esta interacción, la maestra comienza a reunir información sobre la habilidad de Lonia de comprender algunas palabras del vocabulario en inglés, si comprende simples instrucciones y qué conceptos comprende. La maestra anotaría sus respuestas en esta fecha y continuaría observando sus aptitudes del idioma y de comprensión oral a través de otros contextos, documentando su progreso.



Juntando todas las partes

Después de que Lonia ha estado en el aula por varias semanas, la Srta. Sarah observó que seguía de manera consistente las rutinas del aula: ir hasta la alfombra, ordenar y sentarse, cuando se le pedía. También se sentaba en silencio y prestaba atención durante la hora de actividades en círculo. Sin embargo, la Srta. Sarah no está segura si Lonia estaba simplemente imitando los comportamientos de los demás niños o si verdaderamente comprendía las palabras en inglés. También era evidente que Lonia estaba formando amistades con otras dos niñas, a menudo jugando con Mariela y Sheena en el área de teatro. Lonia principalmente interactuaba con las niñas de manera no verbal; cuando hablaba, era en palabras simples dichas de manera suave y que no se comprendían claramente.

Un día la Srta. Sarah se sentó con Lonia para mantener una conversación más larga. "Lonia, cuéntame sobre lo que estás dibujando". Lonia simplemente miró a la Srta. Sarah y siguió con su dibujo. (La imagen tenía figuras humanas que parecían estar en el bosque.) "¿Esta es tu familia?", preguntó la Srta. Sarah, Lonia asintió y musitó un "ajá". "¿Tienes una familia grande?" Lonia asintió con entusiasmo y dijo: "Una familia muy grande". "¿Tienes hermanos y hermanas?" preguntó la Srta. Sarah. Lonia asintió y señaló las tres pequeñas figuras en el dibujo. "¿Cuáles son sus nombres?", preguntó la Srta. Sarah. Lonia rápidamente dijo sus nombres agregando: "Ella es bebé", apuntando a la figura más pequeña.

La Srta. Sarah luego le preguntó a Lonia si podía sostener el dibujo para que otros lo vieran, y Lonia lo hizo. Finalmente, la Srta. Sarah le preguntó a Lonia si quería llevarse el dibujo a casa y Lonia enfáticamente dijo: "Sí". "Asegúrate de poner el dibujo en tu cubículo para acordarte de llevarlo a casa hoy", dijo la Srta. Sarah. Lonia de pronto corrió a su cubículo y con cuidado apartó el dibujo.

En este momento en el desarrollo de Lonia, la Srta. Sarah quiso probar la comprensión de inglés de Lonia con una interacción más individual y específica. La Srta. Sarah realizó preguntas con cuidado sobre el dibujo de Lonia, comenzando con preguntas simples y finalizando con un pedido. A través de esta interacción, la Srta. Sarah pudo determinar más sobre la capacidad de Lonia de escuchar, comprender y seguir instrucciones simples en inglés.

Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas pueden ayudar a las familias con niños que aprende inglés a desarrollar las habilidades de comprensión auditiva:

- ✓ Al trabajar con familias que tienen una suficiencia limitada con el idioma inglés, los maestros necesitarán comunicarse en el idioma preferido de los padres. Puede ser necesario emplear a un intérprete bilingüe.
- ✓ Muchas de las estrategias recomendadas en este capítulo pueden ser traducidas al idioma del hogar de un niño y suministradas como actividad para el



hogar para las familias. Por ejemplo, se les puede pedir a los padres que graben una canción o una historia nativa en el idioma del hogar y la pongan a disposición tanto en el hogar como en el aula.

- ✓ Las familias con niños que aprenden inglés deben ser alentadas a continuar con las tradiciones familiares (como

contar historias, realizar celebraciones familiares) y rutinas del hogar en el idioma de su hogar. La capacidad de escuchar, comprender y responder las instrucciones, historias e idioma complejo puede ser desarrollada en cualquier idioma y facilitará el desarrollo de aquellas aptitudes en inglés.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué haría cuando el niño que aprende inglés preescolar parezca seguir instrucciones en grupo, posiblemente imitando el comportamiento de sus pares, pero tenga dificultades cuando se le dan instrucciones individualmente?
2. ¿Cómo sabe si un niño que aprende inglés y hasta qué grado?
 - ¿El niño presta atención y comprende cuando se lee una historia en inglés o tiende a apartar la vista y parece desinteresado?
 - ¿El niño muestra interés y presta atención a los libros que se leen en el idioma de su hogar?
 - ¿El niño participa de manera activa con sus pares durante una obra teatral y responde a las conversaciones en idioma inglés? ¿El niño pasa más tiempo en los bordes de los grupos, mirando y escuchando a los demás?
3. ¿El niño cumple con las instrucciones de la madre en el idioma de su hogar cuando la deja, como “Ven y dame un beso antes de que me vaya”?
4. ¿Cómo está brindando oportunidades de comprensión oral enfocadas en el idioma del hogar del niño?



Expresión oral

La área de énfasis de Expresión oral se enfoca en el uso de los niños tanto de medios de comunicación no verbales como verbales. Muchos expertos en el campo acuerdan que el desarrollo de la suficiencia del inglés oral para los niños que son estudiantes de inglés es un primer paso esencial para el posterior desarrollo de lectura.⁸ En los entornos de primeros cuidados y de educación, los aspectos de la fonología de un idioma (es decir, los sonidos de un idioma) y la sintaxis (es decir, el orden en el que se suceden las palabras) son revelados a través de las actividades de comprensión oral y expresión oral tanto formales como informales. Además, los niños pequeños comienzan a usar el lenguaje oral como un medio para reunir más información sobre sus entornos a través del uso de preguntas. Mientras los niños pequeños que aprenden inglés están escuchando sonidos de inglés, familiarizándose con palabras en inglés y aprendiendo cómo van juntas las palabras en las frases y en oraciones breves, comenzarán a



intentar estos nuevos sonidos, palabras y frases. Los niños que practican este nuevo idioma necesitan estar en un entorno cómodo y acogedor que les permita la experimentación con el idioma y acepte los esfuerzos del niño por comunicarse. Los primeros intentos para hablar de los niños pequeños pueden ser tentativos y titubeantes.



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

Los niños que aprenden inglés se basan en gran medida en las pistas no visuales cuando intentan comprender un segundo idioma. De esta forma, los maestros deben estar conscientes sobre la importancia de combinar la palabra hablada con los signos no verbales para

ayudar al niño. También es importante que los maestros hagan el esfuerzo de aprender palabras y frases clave en el idioma del hogar del niño como una forma de comunicar que están interesados en el niño y sus orígenes.

CASO

Es el primer día preescolar para Lai, una pequeña niña que habla vietnamita. Agarra con fuerza la mano de la maestra y mira principalmente al piso. La Srta. Linda, su maestra, sostiene la mano de Lai mientras le dice que se una a los otros niños para la hora de actividades en círculo. A medida que los niños se reúnen en la alfombra, la Srta. Linda con cuidado acompaña a Lai hasta la alfombra y le hace gestos para que se siente a su lado. La Srta. Linda comienza a hablar a los niños como un grupo y les presenta a los niños a La con su nombre. La Srta. Linda y Lai siguen de la mano. La Srta. Linda no espera que Lai diga nada ni siquiera que haga contacto visual con otros niños. Después de unos minutos, Lai comienza a relajarse y aleja su mano de la mano de la maestra. Lai sigue manteniendo un contacto físico cercano con la Srta. Linda durante el día mientras la Srta. Linda se comunica con sonrisas y gestos.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La Srta. Linda comprende que Lai se siente nerviosa y probablemente no entiende mucho de lo que se está diciendo. La Srta. Linda usa esta oportunidad para comunicarle a Lai que ella la ayudará a comenzar a navegar por el entorno que no comprende.

CASO

El Sr. Ralph reúne a todos los niños alrededor para una lectura en voz alta. El libro que va a leer es A Hat for Minerva [Un sombrero para Minerva]. Se trata de una gallina que busca cosas cálidas en la nieve. Como el Sr. Ralph tiene tres niños en su grupo cuyo idioma del hogar es el hmong, averiguó cómo pronunciar algunas palabras clave en el libro como manguera de jardín, maceta, gallina y nieve. Mientras lee el libro al grupo, los niños hmong están interesados en mirar las imágenes, pero cuando el Sr. Ralph llega a la palabra gallina les dice a todos: Saben, la forma en la que se dice gallina en hmong es poj qaib. Cuando los niños hmong escuchan esto, sus ojos se abren y se sonríen entre sí.”



PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Cuatro idiomas diferentes se hablan en el grupo de preescolar del Sr. Ralph. Ha encontrado diccionarios en el idioma del hogar de los niños para verificar la pronunciación. El Sr. Ralph les pidió a otros miembros del personal que hablan los idiomas de los hogares de los niños que lo ayudaran con la pronunciación de las palabras. Al trabajar para pronunciar las palabras clave correctamente en hmong, el Sr. Ralph les demostró a los niños que está interesado en ellos aprendiendo algunas palabras en el idioma de sus hogares. Además, los niños comprendieron mejor la palabra en inglés ya que el Sr. Ralph usó el idioma de sus hogares para hacer la conexión.

CASO

Todos los niños están jugando afuera, y los maestros han puesto un tablero con aberturas en diferentes formas (por ejemplo: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo). Jasmine, una niña que habla farsi, está mirando el tablero y parece interesada. El Sr. Li le hace gestos a Jasmine para que se acerque y escoja una bolsa rellena de bolitas. Le muestra a Jasmine cómo tirar la bolsa rellena de bolitas hacia el tablero en las diferentes aberturas. Mientras él tira la bolsita con un movimiento desde abajo, al mismo tiempo dice: "Mira Jasmine, balanceo y mi brazo y arrojé la bolsita". El Sr. Li repite la acción física varias veces mientras describe al mismo tiempo sus acciones. Luego alienta a Jasmine a intentarlo. Cuando Jasmine toma una bolsita, el Sr. Li sonríe y repite: "Balancea tu brazo y arrojala. ¡Así se hace, Jasmine!"

MOMENTO DE ENSEÑANZA

El Sr. Li vio que Jasmine estaba interesada en la actividad y usó la oportunidad para enseñar algunas palabras clave del vocabulario en la actividad. Combinó ambos gestos y la narración para llegar a su punto.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés como segunda lengua:

Aprender cómo pronunciar el nombre del niño con la mayor precisión posible. Debido a que el nombre del niño está profundamente relacionado con un sentido de sí mismo, es importante usar la correcta pronunciación. Los maestros pueden pedir ayuda de un hablante nativo y practicar decirlo en voz alta para que el hablante nativo los ayude con la pro-

nunciación. A veces, puede ser útil que el hablante nativo grave el nombre del niño en una cinta de audio para que el maestro pueda consultar la grabación.

Aprender algunas palabras clave o frases en el idioma del hogar del niño. Los maestros pueden pedirles a los padres, hermanos, otros maestros o miembros del personal que hablen el idioma del hogar del niño que brinden algunas palabras o frases clave como *hola, adiós, gracias, por favor y siéntate*. Cuando el maestro hace el esfuerzo de aprender el idioma del



hogar del niño, incluso unas pocas palabras y frases, transmite el mensaje de que el idioma del hogar del niño es importante. Cuando lee una historia en inglés, el maestro puede traducir palabras clave o frases en el idioma del hogar del niño como un medio de validar la importancia del idioma del hogar del niño así como incrementar el interés del niño.

Repetir frases comunes lentamente y claramente al niño para que pueda comenzar a realizar la conexión entre la frase y la acción (por ejemplo, la hora de actividades en círculo, el momento de la siesta). Modificar la velocidad del discurso y pronunciar cada palabra con claridad para que el niño tenga tiempo de escuchar buenos ejemplos de las palabras y frases en inglés. Combinar gestos, imágenes y toques de objetos.

Permitirles a los niños comenzar lentamente. Los niños que aprenden inglés necesitan tener muchas oportunidades para observar la rutina del aula para comenzar a obtener sentido de cómo las cosas se hacen en el entorno de la infancia temprana. El niño necesita bastante tiempo para observar y volverse cómodo antes de utilizar el inglés hablado como principal medio de comunicación.

Permitir tiempo de espera. Es importante esperar a los niños que aprenden inglés para que procesen la información en inglés. El tiempo de espera adicional beneficia a los niños no sólo para el desarrollo de la comprensión del inglés, pero también para verbalizar una respuesta en un idioma que están aprendiendo.

Apoyar la comunicación combinando palabras en inglés con algún tipo de lenguaje corporal o vista visual como señalando un objeto o mostrando una imagen. Asegurándose de incluir lenguaje corporal y pistas visuales para ayudar a los niños que son estudiantes de inglés a compren-

der el concepto de la palabra en inglés. Por ejemplo, al recitar “Dos pajaritos negros”, usar imágenes de pájaros negros o animales de peluche que representen los pájaros negros para ilustrar el concepto. Al recitar la palabra *volando*, actuar un movimiento de aleteo para demostrar a un pájaro en vuelo.

Ser considerado sobre ayudar a los niños a comprender qué quieren decir las palabras (por ejemplo: explicando, definiendo, mostrando). Los niños que estén aprendiendo inglés necesitarán asistencia adicional para comprender no sólo la palabra o frase presentada en inglés, sino también el concepto al que se refiere. Es importante que los adultos sean deliberados en sus acciones de enseñanza aclarando, describiendo o demostrando qué querían decir.

Planear el desarrollo del vocabulario. Es importante identificar las palabras clave del vocabulario y cómo aquellas palabras clave del vocabulario se usarán en actividades formales e informales antes del uso. Conectar las palabras del vocabulario a una ayuda visual o gesto ayuda a hacer una asociación más clara para los niños que son estudiantes de inglés. El uso intencional de las palabras clave del vocabulario durante el día ayudará a los estudiantes de inglés a realizar una conexión entre la palabra y su significado.

Expandir y extender el lenguaje del niño. Una vez que un niño que está aprendiendo inglés comienza a usar las palabras o frases en inglés, captarlos utilizando el inglés y extender y expandir sobre su lenguaje. Por ejemplo, si el niño dice: “auto”, el maestro puede decir: “Ah, quieres el automóvil rojo”, o si el niño dice “más” en el momento del refrigerio, el maestro apunta la leche y pregunta: “¿Quieres más *leche* o más *jugo de naranja*?”



Crear grupos pequeños para la lectura de libros. Para los niños que aprenden inglés, es importante brindar oportunidades de lectura en pequeños grupos. Los niños que están aprendiendo inglés pueden tener interacciones más cercanas con

el material, y el maestro puede ralentizar el ritmo de la lectura y usar palabras o frases en el idioma del hogar para ayudar con la comprensión y apuntalar el aprendizaje.

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

Las convenciones sociales se refieren a lo que los niños deben saber sobre el uso del inglés más allá del idioma mismo para usar el idioma de una manera socialmente aceptable. Las convenciones sociales generalmente son consideradas las reglas sociales que rigen el uso del

idioma como el contacto visual, el grado de proximidad al hablante, y cuándo y cómo iniciar una conversación. Estas convenciones sociales a menudo son aprendidas a través de la observación y con el aprendizaje a prueba y error.

CASO

La Srta. Cathy siempre ha hecho que los niños la llamen por su primer nombre. Este año la Srta. Cathy tiene niños que hablan español en su grupo. Notó que algunos de los padres que hablan español regañaban a sus hijos cuando se refieren a ella por su primer nombre. La Srta. Cathy le pregunta a su asistente de español, la Srta. María, sobre la interacción, la Srta. María menciona que los padres que hablan español ven a los maestros como figuras de autoridad, que requieren respeto y deferencia. Los niños están acostumbrados a tratar a sus maestros por el apellido.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La Srta. Cathy aprendió que la cultura influye cómo los niños tratan a los adultos, especialmente a los maestros. Este momento es un ejemplo de cómo la cultura y el idioma se cruzan en la vida diaria de los niños. La Srta. Cathy puede querer tener una conversación con los padres que hablan español para abordar cómo los niños pueden tratarla respetuosamente en el programa. La Srta. Cathy necesita aceptar las preferencias de los padres y trabajar con los padres para llegar a un enfoque aceptable.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños del entorno preescolar que son niños que aprenden inglés:

Pedirle a un familiar o recurso de la comunidad con conocimiento que comparta las convenciones sociales apro-

piadas para el idioma y la cultura del niño. Los paraprofesionales y los miembros del personal que hablen el idioma del hogar del niño pueden ayudar a explicar al maestro la importancia de las reglas sociales alrededor del idioma. Por ejemplo, un maestro puede realizar preguntas:



¿Cómo se espera que los niños le hablen al maestro? ¿Está bien usar el primer nombre del maestro? En el entorno del hogar, ¿los niños inician conversaciones con adultos? ¿Hay una forma de tratamiento formal y otra informal en el idioma del hogar? Cuando el maestro y los familiares conversan sobre las convenciones sociales específicas, se vuelve parte de un diálogo constante que construye una sociedad mientras el maestro y la familia trabajan juntos para apoyar al niño que aprende inglés del entorno preescolar.

Observar al niño durante el momento en el que lo dejan y lo vienen a buscar para ver pistas sobre cómo el padre u otros familiares interactúan con el niño y cómo el niño reacciona y se comporta durante esas interacciones. Una forma de averiguar las reglas sociales utilizadas en el idioma del hogar es observar a los padres y a sus hijos durante estas interacciones. ¿Cómo responden los padres al niño? ¿Cuál es la proximidad física entre el niño y el padre? ¿Cuán animado está el padre cuando le habla? ¿Cuál es la reacción del niño? ¿El niño es más espontáneo en su discurso o espera una pista del padre indicando que es momento de hablar? Aunque los comportamientos de los padres fuera del entorno del hogar pueden ser diferentes a aquellos en la casa, en muchos casos, el comportamiento puede reflejar convenciones sociales en el idioma del hogar.

A través de la observación, los maestros pueden aprender sobre las formas en las que los niños han experimentado la comunicación y las interacciones del idioma en su cultura. Al usar ese conocimiento, los maestros pueden pensar sobre cómo sus estilos de comunicación e idioma son consistentes o diferentes de los niños y sus familias. Los maestros pueden querer modificar sus enfoques de comunicación y lenguaje para incluir estilos que pueden ser más familiares para los niños. Por ejemplo, si la comunicación generalmente sucede a una distancia y no en proximidad, el maestro puede querer usar este estilo al hablar con los niños. O si se espera que los niños hablen sólo cuando se les habla, el maestro puede asegurarse de realizar preguntas al niño a nivel individual y no hacer preguntas al grupo esperando que el niño individual responda.

Durante la hora de actividades en círculo o el momento en pequeños grupos, hablar con los niños sobre las distintas formas en las que saludan a adultos y otros niños en sus familias. Preguntarles a los niños cómo les dicen hola y adiós a los adultos. La explicación se puede interpretar a través de roles mediante el uso de marionetas de dedos o figuras de una familia. ¿Existen diferencias en las formas en las que los niños interactúan con adultos versus compañeros?



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

Esta subárea se relaciona con el desarrollo del uso de un niño de la narrativa para describir historias personales y de ficción. El lenguaje oral que los niños escuchan es la base para el desarrollo de sus aptitudes discursivas. Enfocarse en historias sobre ellos mis-

mos y sus familias es un primer paso apropiado para que los maestros alien-ten el desarrollo de la narrativa de los niños. Hablar sobre la propia experiencia personal a menudo es más fácil que hablar sobre eventos imaginarios.

CASO

Soon-hui, una niña que habla coreano, está mirando un libro de imágenes sin palabras en el área de la biblioteca. James, un niño angloparlante, está sentado junto a ella mirando otro libro de imágenes. El Sr. Luis observa que Soon-hui comienza a decir algunas palabras en inglés mientras señala las imágenes. El Sr. Luis se acerca y se sienta en el piso cerca de Soon-hui y James. Soon-hui mira y le sonrío al maestro. El Sr. Luis dice: "Soon-hui, estás usando tus palabras en inglés". Soon-hui sonrío y mira a James.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Mientras el Sr. Luis estaba escaneando la sala para ver cómo los niños estaban trabajando con varios materiales, notó que Soon-hui estaba usando algo de vocabulario en inglés. El Sr. Luis observó que Soon-hui comprende mucho del inglés que se habla, pero no habla mucho inglés. El Sr. Luis recordó leer sobre la continuidad del desarrollo inglés y decidió hacer una nota sobre el uso del idioma de Soon-hui para reflejar y considerar más adelante al documentar su progreso. Cuando escuchó a Soon-hui hablando en inglés, se acercó a ella y le proporcionó un refuerzo positivo. El Sr. Luis no sólo le brindó aliento a Soon-hui, sino que lo hizo ante la presencia de un compañero, dándole un valor adicional.

CASO

Lorena y Fermín, dos niños que hablan español, están jugando juntos en el área de teatro. Los niños encontraron el kit de doctor y parecían estar jugando al doctor. Fermín estaba acostado en la cama diciendo: "Yo enfermo, yo enfermo".

Lorena, con una mirada de preocupación, se inclinó sobre Fermín y tocó su rostro, luego sacudió la cabeza y dijo: "Muy sick, mucho sick. Let's go al hospital," y "Al hospital".

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

El área de juego dramático tiene diferentes tipos de objetos para que los niños usen. Lorena y Fermín jugaron con ellos, incorporando en la conversación algunas palabras en inglés que estuvieron aprendiendo. Suministrarles a los

**CASO**

niños que aprenden inglés con entornos en los que pueden experimentar con el idioma es extremadamente importante.

La Srta. Amy se acerca a José y Jaime, dos niños que hablan español, que están usando sólo los bloques rectangulares para construir juntos una torre. La Srta. Amy les dice a los niños: "Es una torre que luce genial". Señala un conjunto de bloques con forma de triángulo y dice: "¿Cómo pueden usar esos bloques en su torre?" Jaime la mira y encoge sus hombros, sugiriendo que no sabe. La Srta. Amy dice: "¿Por qué no pruebas?" Le pasa un bloque a Jaime y dice: "Inténtalo".

Jaime toma el bloque y lo pone en la punta de la torre y dice: "Lo intento". Viendo esto, José agarra uno de los bloques con forma de triángulo y lo coloca en la parte superior de la torre, que comienza a inclinarse y se cae.

"¿Qué sucedió?" dice la Srta. Amy.

José responde: "Se cayó".

"Ay, no", dice Jaime.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La Srta. Amy usó preguntas abiertas para estimular la conversación utilizando diferentes bloques en la construcción de la torre. Aunque José y Jaime tenían un inglés limitado para su respuesta, la Srta. Amy siguió la conversación y les brindó oportunidades para que José y Jaime hablaran sobre lo que estaban haciendo.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de edad preescolar que aprenden inglés:

Escuchar y valorar las historias de los niños. Cuando los niños comienzan a proporcionar una narrativa en inglés, pueden hacerlo de manera tentativa y posiblemente mezclando el inglés con el idioma de su hogar. Cuando esto sucede, es importante brindarle al niño la mayor atención exclusiva posible. Durante estas interacciones, es útil darles un refuerzo positivo sobre sus intentos para relatarle una historia al maestro.

Realizar preguntas abiertas y mantener la conversación durante cierta cantidad de turnos. Suministrar oportunida-

des para que el niño practique inglés. Por ejemplo, durante la hora de actividades en círculo, el momento en pequeños grupos o el momento del refrigerio, solicitar al niño qué hizo durante el fin de semana o durante una festividad. Los maestros necesitan proporcionar tiempo para compartir a diario lo que mueve respuestas más allá de una palabra.

Ayudar a los niños a comprender las expresiones idiomáticas. El inglés, como todos los idiomas, tiene frases idiomáticas específicas que necesitan señalarse a todos los niños pero especialmente a los que son estudiantes de una segunda lengua que es posible que nunca hayan escuchado antes la expresión. Las frases



como: “Están lloviendo perros y gatos”, “como dos gotas de agua” o “Mamá va a llegar tarde porque está atorada en el trabajo” deben ser explicadas a los niños pequeños. Al preparar presentaciones de lectura de libros, juegos con los dedos o cantar canciones, asegurarse de notar en donde hay expresiones idiomáticas y planear agregar una explicación.

Brindar materiales que ayuden a estimular el habla (o narrativas orales como se utilizan en los Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, el capítulo “El desarrollo de la lengua inglesa”). El área de teatro o un área en donde haya fácilmente disponibles títeres, muñecos y figuras en miniatura alentarán a los niños a expresarse de una manera más espontánea. En dichos esce-

narios, el niño hace que es alguien más o algo más, y la carga del desempeño del idioma disminuye. El uso de grabadores para escuchar su propio discurso, ver sus propias fotografías y la presencia de otros niños en el entorno pueden ayudar a desarrollar el lenguaje oral.

Proporcionar libros con imágenes y sin palabras. Los libros con imágenes y sin palabras le dan al niño la oportunidad de inventar sus propias historias. Los niños pueden comenzar a contar una historia en el idioma de su hogar y, a medida que pasa el tiempo, comenzar a incorporar palabras o frases en inglés. Los libros con imágenes y sin palabras también les permiten a los padres que no hablan inglés para interactuar con sus hijos en el idioma de su hogar.

Juntando todas las partes

Enrique y Bernardo están recortando imágenes de los catálogos y periódicos. La Srta. Jane pidió que pegaran las imágenes recortadas agrupadas por color, es decir las rojas con las rojas, las amarillas con las amarillas, etc. La Srta. Jane intenta pronunciar el nombre de cada niño correctamente mientras pregunta: “Enrique, ¿cuántos colores tienes?” Enrique responde señalando a los tres colores en los que se ha estado concentrando: rojo, azul y naranja, lentamente diciendo los nombres de los colores en español. “Así es, en español es rojo, azul y naranja. En inglés es red, blue y orange”, responde la Srta. Jane. “¿Qué color te gusta más?” Enrique señala el rojo. La Srta. Jane dice: “¿Por qué te gusta ese color?”

Enrique dice: “No lo sé”. “Gusta”.

En este caso, la Srta. Jane reconoce la importancia de pronunciar correcta-

mente los nombres de los niños como un medio para validar su identidad cultural. También demuestra que los colores tienen etiquetas diferentes en español y en inglés. También intenta pasar de preguntas cerradas a preguntas más abiertas incluso ante respuestas no verbales. La Srta. Jane comprende que es importante pasar de la conversación con respuesta de una palabra a un discurso más extenso y elaborado.

Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas pueden ayudar a las familias con niños que aprenden inglés:

- ✓ Invitar a los padres y a otros familiares de los niños que aprenden inglés preescolar a compartir algunas de sus prácticas culturales. Compartir puede incluir una actividad de cocina en la que se puede preparar un plato



característico de su nacionalidad, una canción o un baile destacando sonidos o movimientos particulares que se utilizan en sus tierras, o una actividad artesanal característica de la cultura. Tomar fotografías de presentaciones y colocarlas en un álbum de fotos. Más adelante, la maestra puede pedirle al niño que describa o vuelva a contar la actividad a ella o a los compañeros.

- ✓ Alentar a los padres y a otros miembros de la familia a seguir usando el idioma del hogar durante las actividades familiares mientras también alientan el desarrollo de la aptitud de alfabetización temprana en el idioma del hogar. Comunicarse con los padres a nivel individual, durante reuniones de padres, a través de carteleras, boletines de noticias en el idioma del hogar con respecto a la importancia de

hablar con los niños en el idioma de su hogar. Los padres pueden recibir sugerencias sobre cómo involucrar a sus hijos pequeños en la conversación durante las actividades cotidianas como caminar por el vecindario o ir de compras al supermercado. Acentuar la importancia de la formación de conceptos (por ejemplo: los colores, números y formas) en interacciones verbales con sus hijos. Después de una reunión de padres enfocada en cómo leer un libro con un niño pequeño, darles a los padres libros escritos en el idioma de su hogar y sugirió que el padre o un familiar le leyera al niño. Si los libros no están disponibles en el idioma del hogar, enviar libros con imágenes y sin palabras al hogar para que se puedan tratar en el idioma de la familia.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué actividades alientan mejor las conversaciones abiertas con los niños pequeños que están aprendiendo inglés?
2. ¿Cómo la Srta. Jane ha estructurado la conversación de manera diferente para lograr respuestas más verbales de los niños?
3. ¿Por qué la Srta. Jane utilizó tanto español e inglés en su comunicación con los niños?
4. ¿Cómo los maestros pueden ayudar a los padres a alentar el desarrollo del lenguaje oral en sus niños?



Lectura

La lectoescritura temprana en el aula preescolar está basada en las sólidas habilidades del lenguaje oral, el conocimiento de cómo funcionan los registros gráficos, la conciencia fonológica y un deseo personal de convertirse en un talentoso lector. El área de énfasis de Lectura abarca seis subáreas que han sido identificadas como fundamentales para los niños que aprenden inglés:

- Valoración y disfrute de la lectura y de la literatura
- Una mayor comprensión de la lectura de libros
- Una comprensión de las convenciones de escritura
- Una conciencia de que la escritura tiene significado
- Progreso en el conocimiento del alfabeto en inglés
- Conciencia fonológica



Es importante recordar que los niños que aprenden inglés ya pueden haber aprendido algunas de estas aptitudes de alfabetización temprana en el idioma de sus hogares. Por ejemplo, Lonia, la joven de Sudán describió en la sección de Comprensión oral (página 200), puede tener un gran interés por los libros que la madre le leyó en árabe y tiene una conciencia fonológica apropiada para la edad en el idioma de su hogar. Para comprender por completo las capacidades y necesidades de Lonia, el personal del programa necesitará determinar qué aptitudes de idioma y lectoescritura Lonia ha dominado en el idioma de su hogar utilizando intérpretes expertos que puedan entrevistar a la familia y observar a Lonia en distintos contextos, así como su nivel de suficiencia en inglés.

La conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y las aptitudes de discurso en el idioma del hogar parecen brindar los antecedentes necesarios para aprender estas aptitudes en inglés. Sin embargo, las alegaciones de transferencia de aptitudes desde el idioma del hogar a un segundo idioma se basan principalmente en la investigación en la transferencia del español al inglés y de hablantes de otros idiomas europeos. Esto es un poco de investigación actual sobre cuán fácilmente determinadas aptitudes en los idiomas asiáticos son transferidas al inglés. No obstante, el conocimiento existente sobre el lenguaje que tiene cada niño, la estructura del lenguaje, los niveles de vocabulario y las aptitudes de alfabetización deben ser comprendidos como un conocimiento



previo importante que los niños que aprenden inglés pueden usar de base. Una vez que un maestro sabe que el niño ya ha aprendido las aptitudes apropiadas para la edad en el idioma del hogar, el maestro puede esperar que este niño que aprende inglés pueda usar estas aptitudes existentes para desarrollar la suficiencia en inglés.

La atención a la relación entre el idioma del hogar y el inglés, el uso estratégico del idioma del hogar y la conexión del contenido con el conocimiento cultural de los estudiantes que aprenden inglés preescolar ayudará a fomentar su motivación para aprender las aptitudes de alfabetización específicas tratadas en los fundamentos del desarrollo de la lengua inglesa.

1.0 Los niños muestran un aprecio y placer a la lectura y a la literatura

Para permanecer motivado para aprender las complejas aptitudes requeridas de los lectores fluidos, los jóvenes lectores necesitan repetidas oportunidades para asociar la lectura con el placer, los sentimientos posi-

tivos y el aprendizaje interesante. Aprender a leer está fomentado por las relaciones cercanas y de crianza con los adultos que fomentan las interacciones con un registro de gráfico interesante y participativo.

CASO

Durante una reunión con la Sra. Kim, la mamá de Yeon, la Srta. María describió las actividades preferidas de Yeon en el aula de preescolar. Yeon casi siempre jugaba en el área de los bloques y rara vez participaba en actividades de alfabetización en grupo. Parecía disfrutar jugando con los camiones por los caminos de bloques, pero la Srta. María no podía recordar una sola vez en la que haya tomado un libro o se haya unido cuando ella le leía a un pequeño grupo. María le preguntó a la Sra. Kim si leían libros juntos en casa. En este momento, la Sra. Kim se vio incómoda y dijo: "No mucho". Explicó que no tenían libros en coreano, y que no podía leer libros en inglés. La Srta. María sugirió entonces que la Sra. Kim tomara prestado del aula un libro de imágenes sobre transporte y se sentara con Yeon e inventara historias en coreano sobre las imágenes. La Srta. María alentó a la Srta. Kim a usar el coreano para contarle historias a Yeon, cantar canciones con él, mirar revistas juntas y señalar carteles. La Sra. Kim preguntó: "¿Y esto no será confuso para Yeon?" María tranquilizó a la Sra. Kim y le dijo que era importante que ella expusiera a Yeon a muchas experiencias con las letras impresas de una forma divertida y participativa y que hablar con Yeon en coreano no lo confundiría

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La Srta. María no estaba segura sobre cuánta exposición a las letras impresas tenía Yeon en casa. Pudo alentar a la mamá de Yeon a participar en actividades de alfabetización apropiadas mientras también fomenta el uso continuo del idioma del hogar.



Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés como segunda lengua:

Exponer a los niños con entusiasmo a todos los tipos de las letras impresas

(por ejemplo, revistas, letreros, libros, pósters). Cuando los maestros y otros adultos crean un clima cálido y positivo para la lectura de libros individual y en pequeños grupos y para contar historias, los niños responden con una mayor motivación por aprender a leer. A medidas que los adultos muestran entusiasmo por el contenido de la historia en un entorno de crianza, los estudiantes de inglés de preescolar aprenden a valorar estas actividades y a asociar el acto de la lectura con sentimientos positivos. Esto crea un interés en los libros y las letras impresas y el deseo de saber por qué los garabatos en una página están conectados con las palabras de la historia. Para los niños de preescolar que son estudiantes de inglés, es importante escuchar historias repetidamente en el idioma de su hogar, lo que los ayudará a comprender la narrativa de la historia una vez que se lea en inglés. Leerles a los niños en el idioma de su hogar también les brinda las oportunidades para construir un conoci-



miento de fondo, fomentar el desarrollo de contextos y expandir la comprensión de vocabulario en el idioma de su hogar. La lectura de libros y contar historias con talento en inglés ayudará a construir las aptitudes de inglés en el idioma y la lecoescritura que son fundamentales para el futuro éxitos escolar de los jóvenes estudiantes de inglés.

Conectar la lectoescritura con la cultura del hogar y la comunidad. Conocer lo máximo posible sobre la vida en el hogar de los niños, las actividades familiares, los intereses personales y los entornos familiares le ayudará a los maestros a identificar los libros, historias y estrategias que naturalmente se basarán en los orígenes de los niños. Al invitar a personas de la comunidad a que cuenten historias en el aula y a leer o contar historias en el idioma del hogar, el programa está ayudando a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés a conectar las actividades de alfabetización con las costumbres y la historia familiar.

Paquetes de historias con libros de calidad traducidos en el idioma del hogar del niño, reproductores de CD y grabaciones de audio en inglés y en el idioma del hogar pueden enviarse periódicamente al hogar. Esta práctica fomenta el tiempo de alfabetización en familia cuando los padres participan leyendo, contando historias y compartiendo el gusto por las letras impresas en el idioma del hogar.

Construir sobre las fortalezas existentes. Todos los niños tienen áreas de desarrollo en donde muestran fortalezas y quizás una cantidad inusual de conocimientos previos. Por ejemplo, una pequeña niña de Corea puede mostrar una agilidad física bien desarrollada e interés en las artes de realización. Para esta niña que está aprendiendo inglés, las oportunidades de “moverse como el viento”, “correr



como un río” o estar “callado como un gato” pueden ayudarle a aprender nuevo vocabulario de inglés mientras demuestra sus propios talentos únicos. Muchos niños de familias recientemente inmigrantes han demostrado tener aptitudes excepcionales en las relaciones sociales. Si un niño que es estudiante de inglés muestra fortalezas en formar relaciones con sus compañeros, los maestros pueden sistemáticamente preparar grupos pequeños para que los estudiantes de inglés como segunda lengua tengan la oportunidad de aprender inglés y de aprender a través del idioma de su hogar con los compañeros.

Usar la lectura en voz alta. Para los niños de preescolar que son estudiantes de inglés, las **lecturas en voz alta** o las actividades de lectura de libros se realizan

mejor en pequeños grupos. Elegir libros que sean de gran interés para los estudiantes de inglés y que reflejen de manera auténtica la cultura de su hogar ayudará a obtener su atención. Los maestros introducen conceptos clave y palabras de vocabulario en el idioma del hogar de los niños y en inglés antes de leer el libro. La habilidosa lectura interactiva de textos mejorará el desarrollo del nuevo vocabulario del niño. Al apuntar a palabras clave del vocabulario, brindando definiciones expandidas con ayudas visuales, y al utilizar el nuevo vocabulario en múltiples contextos, los maestros facilitarán la comprensión del texto y del desarrollo del idioma inglés. Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 196.

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

A medida que los niños experimentan muchas experiencias con las letras impresas de todo tipo, gradualmente llegan a comprender que todos los libros comparten elementos comunes. El conocimiento de que las letras impresas en los libros están organizadas de maneras específicas para fines específicos es impor-

tante para el desarrollo de las aptitudes de lectura del niño. Los adultos fomentan el desarrollo de esta aptitud señalando las características de los libros, participando de la habilidosa lectura de libros, y ayudando a los niños a crear sus propios libros.

CASO

Durante la hora de actividades en círculo por la mañana, Alonzo estaba bastante entusiasmado y quería compartir sobre una excursión a la que había ido con su familia el fin de semana. El idioma del hogar de Alonzo es el español, y siguió repitiendo determinadas frases en español a un ritmo tan rápido que la Srta. Sheila no podía comprenderlo. La Srta. Sheila le pidió a su asistente, que sabía hablar español e inglés, que la ayudara a interpretar. Alonzo entonces describió la boda de su tía Lucinda. Habló con mucho detalle sobre quiénes estaban allí, qué había para comer y las prendas especiales que cada uno tuvo que usar. La Srta. Sheila luego le pidió al asistente que ayudara a Alonzo a hacer un libro con fotos de la boda. Durante el tiempo en pequeños grupos, escribió las palabras en español mientras Alonzo dictaba los



MOMENTO DE ENSEÑANZA

eventos de la boda. Hicieron la portada identificando a Alonzo como el autor, colocaron un título (La boda de la tía Lucinda), luego numeraron las páginas y las unieron. Al día siguiente Alonzo con orgullo leyó el libro en clase, pasando cada página con mucho cuidado después de mostrarles a todos las fotografías y de narrar la secuencia de eventos.

La Srta. Sheila pudo capitalizar los marcados sentimientos de Alonzo sobre un importante evento familiar y dirigirlos a una rica actividad de creación de un libro. Todos los niños se entusiasman sobre compartir novedades de la familia y, con algo de ayuda, pueden tener la energía para crear narraciones en un formato de libro. Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 189.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés como segunda lengua:

Conectar el material impreso con los intereses de los niños. Todos los niños pequeños tienen intereses personales, miembros de la familia a los que adoran y actividades familiares. Estos intereses se pueden llevar a la clase para ayudar a conectar lo que el niño conoce y está motivado a aprender más sobre el contenido del plan de estudios y la construcción de aptitudes. Debido a que las rutinas y el idioma del aula puede no ser familiar para un niño que está aprendiendo inglés, el maestro necesita averiguar los intereses de los niños que aprenden inglés preescolar en el aula y usar esta información para construir un contexto cómodo y motivador para el aprendizaje.

Invitar a los niños a debatir y volver a actuar las narraciones de la historia. Después de leer un libro a un estudiante de inglés en el idioma de su hogar, el maestro puede revisar la comprensión del significado realizándole al niño preguntas simples sobre la historia (por ejemplo: *¿Quién fue tu personaje favorito? ¿Alguna*

vez te pasó algo como esto? ¿Qué crees que sucederá luego? ¿Qué cerdito era el más inteligente? ¿Por qué querías que Ricitos de Oro fuese tu amiga?). Durante las primeras etapas del desarrollo del idioma inglés será importante leer y debatir los libros en el idioma del hogar del niño. Al usar el idioma del hogar del niño inicialmente, el maestro podrá evaluar la comprensión del niño de la narración de una historia y la capacidad de realizar conexiones personales con los eventos en la historia. Después de que esto ha sucedido en el idioma de su hogar, el maestro luego puede leer el mismo libro en inglés a un grupo mezclado de niños que son hablantes nativos de inglés y niños que son estudiantes de inglés.

Alentar a los niños a dictar, volver a contar y crear sus propios libros. Una de las mejores formas de ayudar a los niños a comprender la estructura de la historia es hacer que cuenten historias significativas a nivel personal que sean escritas por adultos. La narración y grabación de una historia simple, haciendo que los niños vuelvan a contar historias que se les han leído, o pidiéndoles que escriban o dicten historias de sus propias vidas personales puede lograr esto.



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

Durante los años del entorno preescolar, los niños comienzan a comprender que las letras impresas pueden organizarse de diferentes formas según el objetivo de la escritura. También aprenden que las letras impresas en inglés siguen determinadas reglas

predecibles (por ejemplo: se leen de izquierda a derecha, comienzan en la parte superior de la página, las páginas de los libros se pasan de derecha a izquierda). Entender esto apoya su habilidad de registrar las letras impresas y aprender el alfabeto en inglés.

CASO

Justo después de compartir y publicar el mensaje de la mañana, la Srta. Sarah notó que dos niñas pequeñas, Ping Shu e I-Chun, miraban el cronograma diario y tenían una animada conversación en chino. Dedujo que estaban hablando sobre la excursión al mercado agrícola local planificada para más tarde ese día. También parecía que estaban confundidas sobre qué se suponía que debían hacer antes de ir a la excursión. La Srta. Sarah se acercó a las niñas y señaló el cronograma de horarios y eventos del mañana, ilustrado tanto con escritura como con imágenes. La Srta. Sarah se inclinó, pronunció con cuidado el nombre de cada niña, y dijo: “Este mensaje nos dice qué vamos a hacer hoy. Más tarde vamos a ir al mercado agrícola”. Señaló la imagen del mercado. Luego lee el mensaje lentamente mientras señala cada palabra, relacionándola con la imagen. Al apuntar a cada imagen y oralmente relacionarla con su correspondiente palabra en el orden que estaba escrita, de derecha a izquierda, de la parte superior a la inferior, la Srta. Sarah estaba ayudando a las niñas a comprender las convenciones de escritura y el significado el mensaje de la mañana.

TEACHABLE MOMENT

La Srta. Sarah pudo ver a las niñas desconcertadas por el momento de la excursión del día y utilizó esto como una oportunidad para reforzar el cronograma diario. Usó con cuidado las imágenes que acompañaban las letras impresas para mejorar la comprensión del mensaje de parte de las niñas.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés como segunda lengua:

Señalar características de las letras impresas durante la lectura (la lectura

compartida puede incluir todo tipo de letras impresas, no sólo libros de cuentos). Mientras leen un mensaje de la mañana, libros grandes, cronogramas diarios y otras actividades de lectura compartida, los maestros indican cada pala-



bra, enfatizando la dirección (es decir, de izquierda a derecha), la forma en la que las letras impresas están organizados en las páginas (es decir, de la parte superior a la inferior), y cómo se identifica el autor.

Señalar las características de las letras impresas durante la escritura compartida. Mientras graban mensajes dictados, los maestros pueden decir cosas como: “Comenzamos en la parte superior de la página cuando escribimos y atravesamos la página de izquierda a derecha”. Los maestros también pueden destacar la forma en la que comienza y termina una escritura (por ejemplo: Había una vez, Fin).

Equipar todas las áreas de aprendizaje con libros y materiales de escritura. Cuando los niños que aprenden inglés preescolar tienen la oportunidad de explorar las propiedades de los libros individualmente y con pequeños grupos, llegan a practicar y compartir su conocimiento en entornos de baja exigencia. Los libros y otras formas de letras impresas, junto con las tizas de colores y otras herramientas de escritura, también se pueden colo-

car en las áreas al aire libre. Suministrar adaptaciones según corresponda, si el niño tiene una discapacidad. (Consulte Anexo D.)

Ayudar a los niños a crear sus propios libros. Hacer que los niños del entorno preescolar que aprenden inglés dicten e ilustren sus propios libros de “Todo sobre mí y mi familia”. Los niños pueden colaborar con los miembros de la familia, amigos, encargados y maestros para crear estos pequeños libros en los que los niños mismos son los personajes principales. Al hablar, escribir, leer y compartir en público sus historias de vida personales, los niños que aprenden inglés preescolar desarrollará orgullo por su identidad cultural, crearán una orientación positiva hacia la alfabetización y crearán un texto significativo y cautivador. Los maestros luego pueden hacer que estos libros “Todo sobre mí y mi familia” se impriman, laminen y compartan en el aula. Los niños finalmente se llevan los libros a casa para compartirlos con sus familias.

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

Un precursor importante de la lectura fluida es la comprensión de que determinados símbolos (por ejemplo: signos y letras impresas) tienen significados deliberados y consistentes asignados a ellos. El conocimiento de que las letras de

su nombre siempre deletrean su nombre incluso si están junto a una imagen de otro niño se desarrolla durante los años de preescolar. Este conocimiento es fundamental para el desarrollo de las aptitudes de alfabetización temprana.

CASO

Marcela miró atentamente a las fotografías de la familia de Ting en la cartelera. Los caracteres chinos en los epígrafes parecían fascinar a Marcela. Cuando la Srta. Lucinda se acercó, Marcela le preguntó en español: “¿Qué son aquellas marcas?” La Srta. Lucinda respondió en español: “Estos son los nombres de los familiares de Ting escritos en chino. El chino es el idioma que habla la familia de Ting



MOMENTO DE ENSEÑANZA

en su hogar”. La Srta. Lucinda luego señaló los nombres escritos en inglés y dijo en inglés, mientras señalaba cada nombre: “Aquí dice Ning Liu, la mamá de Ting, y este de aquí dice Jun Chan, el papá de Ting”. La Srta. Lucinda continuo: “Esta escritura nos dice los nombres de las personas en la fotografía. En la primera línea los nombres están escritos en caracteres chinos, y en la segunda línea los nombres están escritos en el alfabeto en inglés”.

Cuando los niños pequeños muestran un interés en las letras impresas de la familia o idioma de otro niño, es un buen momento para señalar que distintas formas de las letras impresas pueden transmitir el mismo significado. El nombre de un niño puede estar representado en múltiples formas y aun así representar lo mismo.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés como segunda lengua:

Señalar el significado de las letras impresas alrededor del aula y en la comunidad. Los niños pequeños a menudo comienzan el proceso de relacionar las letras impresas con los sonidos de las palabras aprendiendo las versiones impresas de sus propios nombres. Un estudiante de inglés debe tener un espacio de almacenamiento personal (por ejemplo, un cubículo) etiquetado con su nombre en inglés y en el idioma de su hogar si el alfabeto es diferente. Repetir de manera consistente los nombres de las palabras utilizadas en el etiquetado (por ejemplo: área de arte, área de bloques y área de libros) también ayudará a los niños del entorno preescolar que aprenden inglés a asociar las formas impresas específicas con palabras con significado. En las caminatas por el vecindario, los maestros pueden señalar letreros y repetir su significado; especialmente útil si el maestro puede encontrar letreros en múltiples idiomas para que los niños empiecen a ver que los diferentes letras

impresas pueden representar el mismo significado.

Tener muchos letras impresas claras en varios idiomas en el entorno. La vista de pósters, imágenes y letreros con las letras impresas permitirán a los niños de preescolar comenzar a aprender los nombres individuales de las letras y conectar las letras impresas con significado específico. Los maestros deberán asegurarse de que las letras impresas del entorno en la clase representen tanto el idioma inglés como los idiomas de los hogares de los niños; para muchos ha sido útil marcar con un código de color cada idioma para que los niños y los maestros tengan una forma de distinguir los idiomas. Los maestros deberán averiguar sobre los sistemas de escritura de los estudiantes de inglés de preescolar para poder usarlos en el aula. Entonces los estudiantes de inglés pueden comprender que las letras impresas pueden verse y sonar de muchas formas diferentes pero pueden transmitir significados similares sobre la palabra.

Involucrar a los niños en la escritura con un propósito. Los niños pequeños del entorno preescolar que aprenden



inglés pueden escribir notas y cartas a personas importantes en sus vidas para fines auténticos (por ejemplo: una nota de agradecimiento a la abuela por un regalo de cumpleaños o una carta a una tía sobre un viaje al campo de calabazas). A menudo escribirán letras y palabras usando tanto el idioma del hogar como el

inglés, que es una parte normal de la alfabetización temprana para los niños que aprenden inglés prescolares. Los maestros pueden señalar los sonidos y significados de cada palabra y observar la capacidad del niño de comprender las letras impresas en el aula tanto en inglés como en el idioma del hogar.

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

El conocimiento del alfabeto en inglés es especialmente importante para los niños pequeños que están aprendiendo a decodificar las letras impresas en inglés. Muchas investigaciones han demostrado una sólida relación entre la habilidad de los niños de reconocer letras del alfabeto

en inglés y su posterior éxito con la lectura. Esta aptitud es importante para decodificar y reconocer las palabras y parece estar conectada con la capacidad de recordar los sonidos asociados con las letras.

CASO

Yeon Ha rápidamente utilizó el sello del alfabeto para imprimir letras en un gran pedazo de papel de construcción. Parecía estar imprimiéndolos al azar: S, P, B, D, A. Debido a que Yeon Ha no había estado en el aula por mucho tiempo, la Srta. Laura no estaba segura sobre cuándo inglés comprendía. La Srta. Laura con cuidado le preguntó a Yeon Ha si estaba escribiendo su nombre. Yeon Ha miró a la Srta. Laura, pero no respondió. La Srta. Laura entonces tomó un pedazo de papel y comenzó a estampar las letras de su propio nombre diciéndole a Yeon Ha: "Voy a hacer mi propio nombre con estas letras". Estampó una L y dijo: "Mi nombre comienza con la letra L" e hizo el sonido de la /l/. La Srta. Laura nombró cada letra de su nombre y luego sostuvo el papel y le dijo a Yeon Ha: "Estas son las letras de mi nombre: Laura".

Yeon Ha le sonrió ampliamente a la Srta. Laura y dijo: "Mi nombre es Yeon Ha". La Srta. Laura luego repitió el nombre y ayudó a Yeon Ha a identificar, decir y estampar las letras de su nombre

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La Srta. Laura pudo tomar el interés de Yeon Ha por las letras y enfocarlo deliberadamente hacia una actividad para identificar las letras en su nombre. La Srta. Laura encaró la actividad indirectamente, involucrando primero a Yeon Ha en las letras de su propio nombre (Laura), y luego ayudando a Yeon Ha a estampar las letras de su propio nombre.



Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés como segunda lengua:

Hacer que los niños identifiquen las letras de sus propios nombres en cualquier idioma. Durante la hora de actividades en círculo de la mañana, los maestros pueden sostener tarjetas para cada niño y señalar la primera letra de cada nombre. Los maestros también deberían asegurarse de que el nombre esté representado tanto en inglés como en el idioma del hogar cuando los idiomas tengan distintos sistemas de escritura.

Brindarles a los niños letras del alfabeto en inglés en varias formas (por ejemplo: letras magnéticas, letras de madera, letras en papel de calcar, sellos

de letras y cuadros del alfabeto) en toda el aula. Cuando los niños que aprenden inglés preescolar están manipulando y jugando con rompecabezas del alfabeto, sellos o imanes, los maestros pueden señalar y reforzar los nombres de las letras de una manera participativa.

Leer libros del alfabeto en varios idiomas. Hay muchos libros del alfabeto coloridos y apropiados a nivel cultural disponibles en varios idiomas que es pueden usar para enfatizar las letras tanto en inglés como en el idioma del hogar (por ejemplo: *Gathering the Sun*, de Alma Flor Ada). La versión que no es en inglés se puede leer un día, y la versión en inglés se puede leer otro día. (En la Guía de Recursos PEL se enumeran sugerencias adicionales, en las páginas 77–79.)

6.0 Los niños demuestran conocimiento fonológico

La capacidad de los niños para escuchar y comprender cómo los sonidos específicos en su lenguaje están organizados es fundamental para el proceso de aprender a leer. Las complejas aptitudes interrelacionadas incluyen la capacidad del niño de escuchar y manipular las unidades individuales de sonido en el idioma del hogar. Aunque la conciencia fonológica puede y debe ser enseñada a través de actividades apropiadas para la edad, los niños del entorno preescolar no comienzan a aprender algunos de los componentes de la conciencia fonológica, como la segmentación en sílabas (por ejemplo: ¿"Qué palabra se obtiene cuando quitas *dado* de *soldado*?"), hasta más adelante en los años del entorno preescolar o jardín de niños. La conciencia fonológica se puede fomentar en los estudiantes de inglés de preescolar a través de cantar, entonar, de juegos de

sonidos y palabras, y leyendo libros de cuentos en el idioma de su hogar y en inglés. Durante aquellas actividades, los maestros deben ayudar a los niños que son estudiantes de inglés a prestar atención, distinguir e identificar los sonidos del idioma. Las aptitudes y estrategias descritas en el Capítulo 4: "Idioma y la lectoescritura" también son importantes para el desarrollo de la alfabetización de los niños que aprenden inglés preescolar. Sin embargo, el progreso de la conciencia fonológica en inglés puede lucir diferente para los niños que aprenden inglés, debido a los siguientes factores: la similitud del idioma de su hogar con el inglés, la cantidad de exposición que han tenido al inglés, el grado de aprendizaje temprano del idioma y la lectoescritura en el idioma de su hogar, y la intensidad de sus experiencias en el preescolar en inglés.

**CASO**

El Sr. Aaron ha notado que los niños que hablan español estaban cantando canciones y rimas en español en el patio de juegos. Debido a que no conocía estas canciones, el Sr. Aaron le pidió a Lucinda, que hablaba español, que las tradujera para él. Una de las canciones, "Arroz con Leche", estaba incluida en el libro Pío Peep. El Sr. Aaron solicitó una copia del libro, que incluía rimas tradicionales en español y en inglés, y el CD con las canciones acompañantes en ambos idiomas. Luego leyó una canción o rima cada día y reprodujo la música correspondiente, alternando entre el inglés y el español.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Muchos libros, cintas y CDs están disponibles en varios idiomas. El Sr. Aaron reconoció el conocimiento e interés de los estudiantes de inglés como segunda lengua de preescolar en las rimas y canciones en el idioma de sus hogares y pudo usar las habilidades del lenguaje de los niños en el idioma de su hogar para construir aptitudes del idioma inglés.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar que son niños que aprenden inglés:

Cantar canciones tontas en inglés que puedan ser manipuladas fonéticamente.

Canciones como "Apples and Bananas" [Manzanas y bananas] les permiten a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés escuchar, repetir y formar sus propios sonidos para ayudarlos a aprender y a manipular los sonidos del inglés. Debido a que estas aptitudes se transfieren entre los idiomas, las canciones de rima también se pueden cantar en el idioma del hogar toda vez que sea posible.

Cantar canciones, recitar poemas, hacer palmas con ritmos y hacer juegos con los dedos para enfatizar las rimas a diario.

Muchas canciones y poemas de preescolar enfatizan los sonidos del idioma, que es un aspecto importante de la conciencia fonológica. Al escuchar estos sonidos y participar en la actividad, los niños que aprenden inglés comenzarán a aprender la forma en la que los sonidos van juntos para formar palabras en este nuevo idioma. Aunque es posible que los

niños no comprendan el significado de las palabras y puedan estar imitando a sus compañeros que hablan inglés, dichas actividades ayudarán a los estudiantes de inglés del entorno preescolar a percibir y finalmente producir sonidos propios del inglés.





Rimar parece ser una aptitud que se transfiere a través de los idiomas (por ejemplo, español, francés y otros idiomas alfabéticos como el chino), así que estas actividades se pueden realizar en el idioma del hogar también. Algunos libros contienen canciones, rimas y poemas en más de un idioma y se pueden usar para reforzar estas aptitudes en ambos idiomas. Un buen ejemplo de dicho libro en español y en inglés es *Pío Peep. Canciones tradicionales para niños en español*.⁹ Para los estudiantes de inglés de preescolar, es apropiado esperar la detección y repetición de rimas; sin embargo, la producción de rimas es una aptitud compleja que a menudo requiere un vocabulario avanzado (consulte páginas 144 a 147 en el Capítulo 4, “Idioma y lectoescritura”). Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 148.

Identificar y practicar sonidos en inglés que no existan en el idioma del hogar. Usar palabras comunes en inglés con sonidos que no se encuentran en el idioma del hogar del niño a lo largo del día (por ejemplo: enfatizar el sonido *sh* en *shoes* [zapatos] al ayudar a atarse los cordones a un niño que habla español, o señalar la “mariquita” en el libro de insectos a los niños que hablan japonés).

Usar objetos reales y enfatizar sílabas y fonemas. A medida que los estudiantes de inglés aprenden las palabras de vocabulario en inglés para objetos y acciones comunes, a menudo encuentran algo alrededor del aula y preguntan cómo se dice (por ejemplo: “Maestro, ¿qué es esto?” mientras sostienen un bol de plástico. Esta es una oportunidad para decir *bol*, enfatizando el sonido /b/).

Jugar juegos que enfatizan el primer sonido de palabras comunes (por ejemplo: bingo de letras, juego de las estatuas). Los maestros juegan juegos simples que le piden al niño mencionar palabras que comiencen con el mismo sonido que la primera letra de su nombre, como *María, mamá, mano*. “¿Qué otras palabras comienzan con el mismo sonido?” Los juegos ayudan a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés reconozcan inicios similares o la primera consonante o grupo de consonantes en una sílaba.

Puntos destacados de la investigación

“Construir sobre las habilidades del idioma de un niño en su L1 [idioma del hogar] no sólo ayudará al niño a dominar por completo el idioma, sino que le brindará las herramientas para desensamblar el L2 [inglés]. El desarrollo temprano de las aptitudes del idioma, como la semántica, la sintaxis, el discurso narrativo y la morfología, así como la conciencia fonológica, le brindará al niño una comprensión ‘meta’ del lenguaje que pueden aplicar al desarrollo y a las aptitudes de alfabetización en el L2”.¹⁰

Nota: L1 se refiere al idioma del hogar, y L2 se refiere al inglés. La comprensión ‘meta’ del idioma se refiere a la capacidad de pensar y hablar sobre las características del idioma (por ejemplo: al hablar de algo que sucedió en el pasado, debe cambiar el verbo, de “Ella está aquí” a “Ella estuvo aquí”).



Juntando todas las partes

*La clase preescolar de la Srta. Lucinda estaba estudiando una unidad sobre familias durante el primer mes del año escolar. Seleccionó con cuidado libros sobre diferentes aspectos de la vida familiar; encontró personal bilingüe y voluntarios que leyeron cada historia a los estudiantes de inglés en el idioma de su hogar, destacando palabras clave del vocabulario antes de leer el libro en inglés a toda la clase. Después de leer *Abuela en inglés* durante la hora del cuento, la Srta. Lucinda les preguntó a los niños sobre sus abuelas. Todos los niños estaban entusiasmados por compartir algo sobre sus abuelas.*

La Srta. Lucinda dispuso papeles con materiales para escribir y colorear en pequeñas mesas. Los niños fueron a las distintas mesas durante el transcurso del día. Ella, y la maestra asistente, hablaron con cada niño sobre su abuela y con la ayuda de la maestra, cada niño hizo un libro de fotografías y las letras impresas. La Srta. Lucinda luego laminó cada libro e hizo que el autor invitara a su abuela a la clase y leyera la historia durante la hora de actividades en círculo. Finalmente, todos los niños se llevaron sus libros a casa para compartirlos con sus familias.

El tema de las familias tiene un gran nivel de interés para todos los niños y da muchas posibilidades para libros, materiales y actividades complementarias. Se puede invitar a los miembros de la familia al aula para compartir detalles de sus vidas y honrar la cultura y los idiomas de los niños. Los niños pequeños que aprenden inglés pueden aprender aptitudes de la alfabetización de inglés fundamentales mientras profundizan su orgullo y conocimiento de su propia familia.

Puntos destacados de la investigación

Las conclusiones de los estudios recientes sugieren que los niños pequeños pueden obtener importantes aptitudes metalingüísticas del aprendizaje de más de un idioma, que son bastante capaces de aprender aptitudes tempranas de idioma y lectoescritura en dos idiomas, y que muchas aptitudes tempranas de idioma y lectoescritura aprendidas en el idioma del hogar (L1) contribuyen de manera positiva al desarrollo del idioma y lectoescritura en inglés (L2).^{11, 12, 13}

Nota: En esta investigación, las aptitudes *metalingüísticas* se refieren a la capacidad de reflejar y manipular las características estructurales del idioma hablado como la morfología, la estructura de las oraciones, la pragmática y el idioma.



Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas pueden involucrar a las familias para que ayuden a un niño que aprende el inglés.

- ✓ Las familias que no estén alfabetizadas pueden ser reacias a leerles a sus niños en el idioma de sus hogares. Siempre se debe alentar a los padres a que lean libros de cuentos en el idioma de su hogar y, si no pueden leer en el idioma de su hogar, que les cuenten historias oralmente, “lean” libros con imágenes y sin palabras y digan rimas y canten canciones.

- ✓ También se les puede mostrar a los padres a que hagan su propia actividad interactiva de lectoescritura temprana haciendo que sus niños realicen predicciones, agreguen historias o creen sus propias historias.
- ✓ La mayoría de las comunidades en California tienen una biblioteca pública que puede ser un recurso maravilloso para las familias de los niños que están aprendiendo inglés. Se puede ayudar a los padres a ubicar la biblioteca pública, solicitar una tarjeta de biblioteca gratuita, y presentarles todos los libros, materiales y oportunidades de aprendizaje que a menudo están disponibles en español y en inglés.

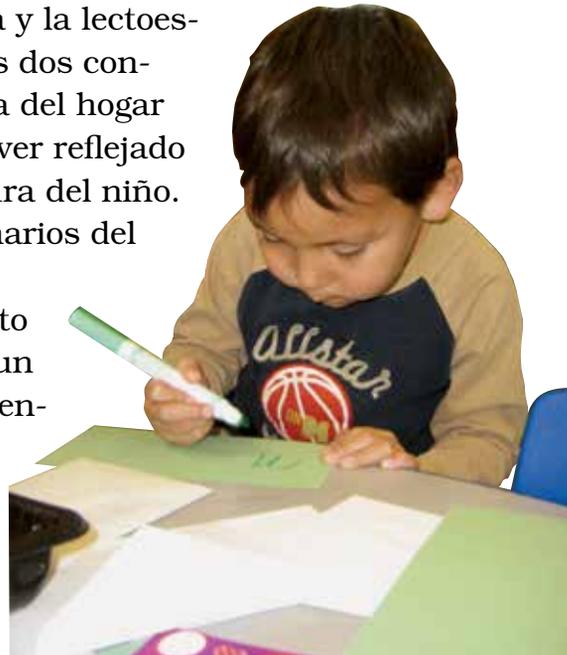
Preguntas para la reflexión

1. ¿Cómo el niño que es estudiante de inglés demuestra las aptitudes tempranas de lectura (por ejemplo: aprecio por las actividades de la alfabetización, conciencia de escritura, conciencia fonológica) en el idioma de su hogar?
2. ¿Qué estrategias está usando que incorporan el idioma del hogar en las rutinas y materiales del aula?
3. ¿Cómo se alienta a los voluntarios de la comunidad que hablan fluido el idioma del hogar de los niños y que pueden leerles a los niños que aprenden inglés que vengan a la escuela?



Escritura

La área de énfasis de Escritura para niños que aprenden inglés no es sustancialmente diferente en enfoque desde el área de énfasis de Escritura del idioma y la lectoescritura. La principal distinción entre los dos conjuntos de fundamentos es que el idioma del hogar del niño que aprenden inglés se puede ver reflejado en el desarrollo de las etapas de escritura del niño. Para los niños que son hablantes originarios del inglés y los niños que aprenden inglés, escribir es un proceso de descubrimiento activo sobre el sistema de símbolos de un idioma según están visualmente representados. Estos fundamentos enfatizan la escritura como un medio de comunicación, el comienzo de las formas de escritura, y escribir para representar sus nombres.



Los niños pequeños están intentando obtener el control del sistema de símbolos de un idioma averiguando qué quieren decir los símbolos mientras intentar hacer marcas en el papel que se aproximen a esos símbolos.¹⁴ Los entornos que alienan la escritura primero y principal deben ver a los niños como capaces de hacer estas conexiones sin importar el idioma de su hogar.^{15,16} De acuerdo con Sulzby y Teale,¹⁷ es importante que los maestros involucren a los niños como participantes socialmente competentes a través de la

interacción entre adultos y niños y entre niños y otros niños alrededor de los libros. Cuando esto sucede, emergen oportunidades de escritura que pueden brindarles a los niños una práctica sobre la escritura. Hasta el punto que sea posible, es importante brindarles a los niños un entorno rico en lenguaje oral tanto en el idioma de su hogar como en inglés, porque las aptitudes de escritura emergentes están relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral de un niño.



1.0 Los niños usan la escritura para comunicar ideas

A través de la exposición a la escritura como un medio de comunicación, los niños comienzan a aprender que la escritura tiene muchos fines, como la provisión de información, entretenimiento, y describir y recordar un evento que ya ha ocurrido. Cuando los niños realizan la conexión entre el símbolo escrito y su significado, resulta el crecimiento cognitivo. “Cuando los niños escriben, tienen una representación fija del lenguaje oral. Pueden

explorarlo, y no se desvanece como la palabra hablada”.¹⁸ Para los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, se necesita más apoyo de enseñanza en otras áreas del lenguaje, como la comprensión auditiva y la expresión oral, para convertirse en exitosos escritores. Los niños que son estudiantes de inglés se benefician de las oportunidades de escribir en el idioma de su hogar.¹⁹

CASO

Jaime y Sarita están jugando en el área de teatro, que está llena con objetos de alimentos (por ejemplo: frutas y verduras de plástico) y materiales de escritura. Jaime está mirando con atención las frutas y verduras cuando Sarita le dice: “¿Por qué no jugamos al restaurante?” Mientras lo agarra a Jaime del brazo para hacer que se siente en la silla cercana. Jaime sigue con el juego y se sienta. Mientras tanto, Sarita agarra un papel y marcadores que están en el área de teatro y rápidamente garabatea algunas líneas en el trozo de papel y se lo da a Jaime. Sarita dice: “¿Qué gustarías?” En español. “¿Te gustaría una banana, un apple?” Jaime le sonríe a Sarita y dice “Un apple, por favor”.

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Un entorno de apoyo para la escritura incluye materiales disponibles para este fin. Los papeles y marcadores en el área de teatro permiten que estos estudiantes de inglés incorporen la escritura al juego de un modo espontáneo.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan a los niños de preescolar que son estudiantes de inglés como segunda lengua:

Buscar oportunidades para conversación entre adultos y en pares sobre la escritura utilizando el idioma del hogar del niño para iniciar este debate.

Cuando los niños participan en la escritura, es importante que el maestro pregunte sobre qué están escribiendo. Para

los niños que aprenden inglés, el maestro debe conocer el nivel de desarrollo del segundo idioma del niño antes de estructurar una pregunta (por ejemplo: en el idioma del hogar o con palabras clave en el idioma del hogar). Solicitar aclaración o elaboración de conceptos. Por ejemplo, si el niño está escribiendo sobre los animales que vio en el zoológico durante el fin de semana, el maestro realiza preguntas sobre el paseo. Este tipo de interacción



puede proporcionar oportunidades para reforzar las palabras y frases en inglés y construir vocabulario. El maestro también puede brindar oportunidades en el aula en las que los niños pueden interactuar con otros y debatir sobre lo que están escribiendo. En el área de escritura los niños tienen papel, marcadores, crayones y sellos de letras.

Relacionar la escritura con la comprensión auditiva y la expresión oral para que los niños del entorno preescolar que estén aprendiendo inglés puedan aprovechar las fortalezas de los otros idiomas. El entorno del aula debe contar con materiales impresos, lo que incluye libros en el idioma del hogar del niño, y libros con imágenes y sin palabras que los niños pueden usar como base para la conversación en su propio idioma y luego pasar a las actividades de escritura. Por ejemplo, los maestros pueden leer *The Little Red Hen [La gallinita roja]* y luego debatir con los niños sobre por qué los otros animales en la historia no querían ayudar a la pequeña gallinita roja. Para los niños que están aprendiendo inglés, se recomienda que la historia se lea en el idioma de su hogar. Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 229. Si esto no es posible, se recomienda que el personal del programa u otros adultos que hablen el idioma del hogar del niño lean el libro en el idioma del hogar y acentúen los conceptos clave. Después, cuando el libro es leído en inglés, el niño que es estudiante de inglés podrá comprender la línea de la historia y las palabras en inglés que corresponden a las palabras en el idioma de su hogar. En las actividades de seguimiento relacionadas, los maestros proporcionan marionetas para dedos de animales de la granja en el área de los bloques para que los estudiantes de inglés tengan la oportunidad de jugar con las marionetas para

dedos y actuar la historia en sus propios idiomas. Más adelante, los niños dibujan la gallina roja u otro de los animales en la historia y dictan una historia o pasaje para acompañar el dibujo. Los maestros deben permitir la alternación de código dictado por los niños.

Enfocar las actividades de escritura en la literatura. Es útil conectar la escritura con las historias que se están utilizando en el aula y que están disponibles en el área de libros. Esta estrategia le brindará al niño la oportunidad de repasar la historia varias veces para fortalecer su comprensión de palabras y conceptos específicos tanto en el idioma de su hogar como en inglés.

Suministrar materiales de escritura en las áreas de aprendizaje (por ejemplo: en el área de teatro, de ciencias y de cocina). Los niños tendrán las herramientas para incorporar la escritura en su obra teatral. Pueden crear cosas como menús, cartas personales, listas de compras y cuadros. Para los niños que están aprendiendo inglés, tener acceso al material de escritura en las áreas de interés quiere decir que no tienen presión de actuar y les da oportunidades de experimentar con su segundo idioma tanto en la forma escrita como en la oral.

Hacer que los niños dicten sus propias historias. Las historias dictadas son una buena forma de introducir al niño a la escritura como un medio de descripción. Los maestros pueden alentar al niño a compartir sus historias y, si el niño usa el idioma de su hogar, los adultos que comprenden y pueden escribir en el idioma de su hogar anotan lo que el niño está diciendo. Estos adultos luego le leen al niño su trabajo. Los maestros deben permitir la alternación de código dictado por los niños. Si no hay ningún adulto disponible que pueda comprender y escribir



el idioma del hogar del niño, se puede alentar a un par a que interprete la descripción para el maestro y el niño. home

language, a peer might be engaged to interpret the description for the teacher and child.

Juntando todas las partes

El tema reciente de estudio ha sido la vida en el océano, y el Sr. Jason les ha estado leyendo historias relacionadas a los niños. Durante el mes, los libros de cuentos fueron colocados en el área de escritura, y se ha solicitado a los niños que dictaran la historia a un adulto que luego la escribía. Los niños pueden entonces realizar dibujos sobre su historia, y son colocados en la pared cerca del área de escritura.

Gustavo, que habla español, está sentado en una mesa con un gran trozo de papel para rotafolio con líneas para escribir texto y espacio para realizar un dibujo. La Srta. Adelaida, una maestra asistente bilingüe, se sentó junto a él y le preguntó en inglés: “¿Sobre qué historia deseas escribir?” Ella ve que Gustavo la mira con curiosidad, y luego le realiza la pregunta en español. Gustavo responde: “Swimmy” y señala el libro en el estante. La Srta. Adelaida toma un marcador y le dice a Gustavo en español: “Bien, Gustavo, ¿qué te gustaría decir sobre el cuento?” Lo dicen en el idioma del hogar de Gustavo. Gustavo comienza diciendo “Este es un cuento de un fish, Swimmy. Swimmy nada rápido”. Mientras Gustavo habla, la Srta. Adelaida repite exactamente lo que Gustavo dice y lo escribe en el papel. Gustavo continúa describiendo la historia utilizando una combinación de español e inglés.

Más tarde en la semana, Gustavo señala su historia, que está exhibida en la pared, mientras la Srta. Adelaida está parada junto a él. Gustavo comienza a volver a contar la historia que anteriormente había dictado usando vocabulario en español y en inglés. La Srta. Adelaida sonríe y luego repite su historia, señalando a cada palabra mientras habla. Gustavo le pregunta a la Srta. Adelaida cómo se dice la palabra negro en inglés porque Swimmy era un pececito negro.

El Sr. Jason y la Srta. Adelaida saben que los niños que están comenzando a aprender vocabulario en inglés pueden mezclar los dos idiomas (es decir, alternación de código) y esto es normal. Estos maestros saben que el objetivo principal de la actividad de escritura es la conexión entre la palabra escrita y un concepto o idea particular. También saben que los niños que son estudiantes de inglés usarán el idioma de su hogar para transferir conceptos e ideas al inglés, como en el caso cuando Gustavo pregunta cómo decir la palabra *negro* en inglés. Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 229.



Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas pueden involucrar a las familias para que ayuden a su hijo que aprende el inglés.

- ✓ Alentar a los padres a proporcionar oportunidades para que sus hijos dibujen y garabateen “historias” en casa. De ser necesario, enviar material de escritura al hogar. Alentar a los padres a trabajar con sus hijos para escribir una historia sobre su familia o una celebración familiar especial a la que hayan asistido. Estas historias pueden ser en el idioma del hogar o en inglés o en una combinación de ambos.
- ✓ Alentar a los padres a llamar la atención de los niños a las letras impresas

durante las rutinas diarias. Mientras los padres repasan el día, pueden destacar que las letras impresas están en sus entornos para ayudar a los niños a hacer la conexión entre el concepto o idea y la palabra escrita. Las letras impresas pueden estar en el idioma de su hogar o en inglés.

- ✓ Alentar a los niños a leer historias o poemas en el idioma de su hogar para fortalecer el idioma del hogar del niño. Al escuchar historias o poemas en el idioma del hogar, los niños pueden comenzar a relacionar las letras impresas como una representación del inglés o del idioma de su hogar.

Preguntas para la reflexión

- ¿Por qué fue importante que los maestros le permitieran a Gustavo mezclar los idiomas (es decir, alternar el código)?
- ¿Cuáles son otras formas para usar las historias dictadas con los estudiantes de inglés?
- ¿Cuál es la relación entre la comprensión oral, la expresión oral y la escritura para el estudiante que aprende el inglés?



Reflexiones concluyentes



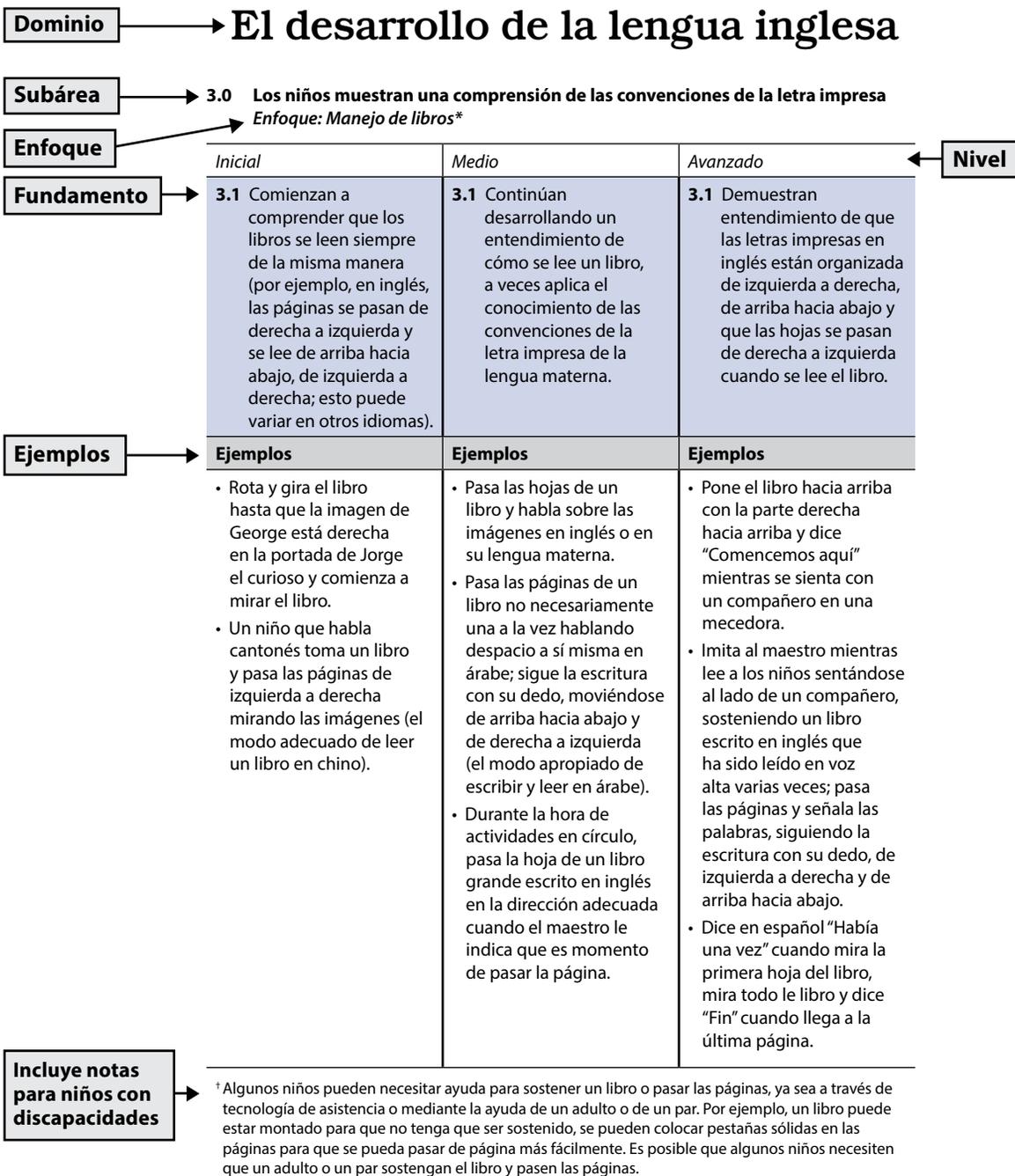
Diverse voci fanno dolce note; cosi diversi scanni in nostra vita rendon dolce armonia . . . (Las voces diversas hacen una dulce música; así como las diversas condiciones en nuestra vida entregan una dulce armonía.)

—Dante, Paradiso IV:124–126

Estar expuesto a dos o más idiomas a tan temprana edad es una bendición. Es una bendición porque los niños que pueden aprender a través de dos o más idiomas se benefician a nivel cognitivo, social y emocional. Los niños que desarrollan una competencia bilingüe muestran mayor flexibilidad cognitiva mientras lidian con el significado y la estructura de dos sistemas de idiomas diferentes.²⁰ Estos niños también pueden mostrar una mayor concentración del crecimiento y desarrollo del cerebro, que parece conferirles beneficios cognitivos y académicos a largo plazo. Aprender dos idiomas tiene ventajas sociales definidas porque les permite a los niños aprender sobre otra cultura y forma de vida, expandiendo de esa forma su visión del mundo. Hablar dos idiomas proporciona la oportunidad de distintas interpretaciones de palabras y significados, ampliando de esta forma el universo del estudiante y proporcionando a menudo la base para una mayor tolerancia de las distintas ideas, creencias y valores. Debido a que hay una clara relación entre la sensación de identidad de un niño y su primer idioma,²¹ valorar el primer idioma del niño e incluirlo es una parte importante de la enseñanza que ayudará al niño sentir un mayor sentido de pertenencia en el entorno educativo que, a su vez, mejora el aprendizaje. La exposición a más de un idioma debe celebrarse como una oportunidad de crecimiento que ofrece muchas ventajas de aprendizaje y ventajas sociales. Los niños que desarrollan habilidades bilingües están desarrollando fortalezas únicas que aportarán a los recursos culturales y lingüísticos de California.



Mapa de los fundamentos



<http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psfoundationsvol1spa.pdf>



Recursos del maestro

Academy for Education Development (AED).

2008. *Making a Difference, A Framework for Supporting First and Second Language Development in Preschool Children of Migrant Farm Workers* .

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Communication Development and Disorders in Multicultural Populations: Reading and Related Materials. <http://www.asha.org/about/leadership-projects/multicultural/readings/disabilities.htm>

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Learning Two Languages [Aprender dos idiomas] (disponible en español y como folleto). <http://www.asha.org/public/speech/development/BilingualChildren.htm>

California Association for Bilingual Education (CABE). <http://www.bilingualeducation.org>

Colorín Colorado: Un sitio bilingüe para familias y educadores de estudiantes de inglés. <http://www.colorincolorado.org/>

Cooperative Children's Book Center, Facultad de Educación, Universidad de Wisconsin-Madison: *50 Multicultural Books Every Child Should Know*.

Departamento de Educación de California. 2007. *Teaching Our Youngest: A Guide for Preschool Teachers, Childcare, and Family Providers*.

Departamento de Educación de California. Sitio web para maestros de estudiantes de inglés de preescolar: <http://www.preschoolenglishlearners.org>

The Early Authors' Program, Ryerson University. Toronto, Ontario, Canadá.

Espinosa, L. 2008. *Challenging Common Myths About Young English Learners*. Foundation for Child Development. <http://www.fcd-us.org/>

Genesee, F. 2006. Bilingual Acquisition. Earlychildhood NEWS. <http://www.colorincolorado.org/article/12916?theme=print>

Journal of the National Association of the Education of Young Children (NAEYC) . 2005. *Resources for Embracing Diversity in Early Childhood Settings*.

National Center for Learning Disabilities. *Get Ready to Read*. <http://www.getreadytoread.org/frontpage/Itemid.1/>

National Clearinghouse for English Language Acquisition (NELA). 2006. Washington, D.C. *Resources About Early Childhood Education*.

National Institute for Early Education Research (NIEER). 2009. Research Topics, English Language Learners.

National Taskforce on Early Childhood Education for Hispanics. 2007. Expanding and Improving Early Education for Hispanics [Expansión y mejora de la educación temprana para hispanos].

Reading Is Fundamental (RIF) [Leer es fundamental]. 2008a. Libros bilingües para niños. <http://www.rif.org/>

Reading Is Fundamental (RIF) [Leer es fundamental]. 2008b. Libros con imágenes y sin palabras o con pocas palabras.

Reading Is Fundamental (RIF) [Leer es fundamental]. 2008c. *Los 100 mejores libros multiculturales de la década para leer en*



voz alta. Pre jardín de niños hasta 8° grado. Seleccionados y con comentarios de J. Freeman. <http://www.rif.org/>

Reading Is Fundamental (RIF) [Leer es fundamental]. 2008d. Planilla de consejos adicionales para padres: cómo ayudar a que sus hijos se conviertan en lectores (alfabetización). <http://www.rif.org/>

Reading Is Fundamental (RIF) [Leer es fundamental]. 2008e. Versiones bilingües de libros populares para niños. <http://www.rif.org/>

Reading Rockets: Lanzando a pequeños lectores. <http://www.readingrockets.org/>
RealeWriter (libros de imágenes gratuitos para la familia). <http://www.realebooks.com>

Roberts, T. A. 2009. *No Limits to Literacy for Preschool English Learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Este valioso recurso ayuda a los maestros a comprender cómo los estudiantes de inglés de tres a cinco adquieren las bases para la alfabetización. Ofrece estrategias prácticas y basadas en la investigación para la enseñanza del idioma y de la alfabetización.

Roseberry-McKibbin, C., y A. Brice. 2005. *Acquiring English as a Second Language: What's "Normal," What's Not*. American Speech-Language-Hearing Association. <http://www.asha.org/public/speech/development/easl.htm>



Referencias

- Au, K. H. 2000. A multicultural perspective on policies for improving literacy achievement: Equity and excellence. En *Handbook of reading research*, vol. 3, ed. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- August, D., y T. Shanahan. 2006. *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ballantyne, K. G., y otros. 2008. *Dual language learners in the early years: Getting ready to succeed in school*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.
- Barone, D. M., y S. H. Xu. 2008 *Literacy instruction for English language learners: Pre-K-2*. Nueva York: Guilford.
- Bernhard, J. K., y otros. 2005. El programa de los primeros autores: Cómo implementar la alfabetización transformadora en la educación de la infancia temprana. Documento presentado en la asamblea anual de American Educational Researchers Association, Montreal, Quebec, Canadá, abril.
- Bredenkamp, S., y T. Rosegrant. 1995. *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Espinosa, L. 2008. A review of the literature on assessment issues for young English language learner. Documento preparado para la asamblea de NAS Committee on Developmental Outcomes and Assessments for Young Children. Washington, DC, enero.
- Espinosa, L. 2009. Classroom teaching and instruction: What are 'best practices' for young English language learners? En *Enhancing the knowledge base for serving young English language learners*, ed. E. Garcia y E. Frede. Nueva York: Teachers College Press.
- Genishi, C.; S. E. Stires; y D. Yung-Chan. 2001. Writing in an Integrated Curriculum: Prekindergarten English language learners as symbol makers, *The Elementary School Journal* 101: 399-416.
- Goldenberg, C. 2008. Teaching English language learners: What the Research Does—and Does Not—Say, *American Educator* 32, N.º 1 (verano): 8-23, 42-44.
- Hoff, E. 2001. *Language Development*. 2º edición, Belmont, CA: Wadsworth.
- Lopez, L. M., y D. B. Greenfield. 2004. Cross-language transfer of phonological skills of hispanic head start children, *Bilingual Research Journal*, Vol. 28, N° 1, 1-18.
- National Task Force on Early Childhood Education for Hispanics. 2007. *Para nuestros niños: expanding and improving early education for Hispanics*. Tempe, AZ: Arizona State University.
- Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*. 2009. 2º edición. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Rivera, C., y E. Collum. 2006. *State assessment policy and practice for English language learners: A national perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Samway, K. 2006. *When English language learners write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Shanahan, T., y I. Beck. 2007. Effective literacy teaching for English-language learners. En *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*, ed. D. August y T. Shanahan. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. E., y A. Cheung. 2005. A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners, *Review of Education Research* 75, no. 2: 247-81.



- Sulzby, E., y W. Teal. 1991. Emergent literacy. En Vol. 2 del *Handbook of Reading Research*, ed. R. Barr y otros. Nueva York: Longman.
- Tabors, P. O. 2008. *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. 2° edición. Baltimore: Brookes.

- Yaden, D. B., y J. M. Tardibuono. 2004. The emergent writing development of urban latino preschoolers: Developmental perspectives and instructional environments for second-language learners, *Reading and Writing Quarterly* 20: 29-61.



Notas al final

1. *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, Vol 1.* (Sacramento: Departamento de Educación de California, 2008), 103.
2. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*, 2da ed. (Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009), 71-88.
3. T. Shanahan y I. Beck, "Effective Literacy Teaching for English-Language Learners" en *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Editado por D. August y T. Shanahan (Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007).
4. *Principios y prácticas para promover el idioma, alfabetización y aprendizaje*, 2da ed. (Sacramento: Departamento de Educación de California, 2009), 71-88.
5. P. O. Tabors, *One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. 2° edición (Baltimore: Brookes, 2008).
6. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*, 2da ed. (Sacramento: Departamento de Educación de California, 2007), 71-88.
7. E. Bialystok, *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition* (Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2001).
8. C. Goldenberg, "Teaching English Language Learners: What the Research Does—and Does Not—Say," *American Educator* 32, N.º 1 (verano 2008): 8-23 y 42-44.
9. L. M. Lopez y D. B. Greenfield. "Cross-Language Transfer of Phonological Skills of Hispanic Head Start Children," *Bilingual Research Journal*, 28, N.º 1, (primavera 2004): 13.
10. A. Ada, F. I. Campoy, y A. Schertle, *Pío Peep! Rimas tradicionales en español y en inglés* (Nueva York: HarperCollins, 2003).
11. W. Thomas y V. Collier, *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement* (Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, 2002).
12. L. Espinosa, "Classroom Teaching and Instruction: What Are 'Best Practices' for Young English Language Learners?" en *Enhancing the Knowledge Base for Serving Young English Language Learners*, editado por E. Garcia y E. Frede (Nueva York: Teachers College Press, 2009).
13. R. E. Slavin y A. Cheung, "A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners," *Review of Education Research* 75, no. 2 (2005): 247-81.
14. D. B. Yaden y J. M. Tardibuono, "The Emergent Writing Development of Urban Latino Preschoolers: Developmental Perspectives and Instructional Environments for Second-Language Learners," *Reading and Writing Quarterly* 20 (2004): 29-61.
15. C. Genishi, S. E. Stires, y D. Yung-Chan, "Writing in an Integrated Curriculum: Prekindergarten English Language Learners as Symbol Makers," *The Elementary School Journal* 101 (2001): 399-416.
16. Ibid.
17. E. Sulzby y W. Teale, "The Development of the Young Child and the Emergence of Literacy" en *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. Editado por J. Flood y otros (Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003), 300-13.
18. D. M. Barone y S. H. Xu, *Literacy Instruction for English Language Learners: Pre-K-2* (Nueva York: Guilford, 2008), 110.
19. K. Samway, *When English Language Learners Write* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2006).
20. E. Bialystok y M. M. Martin, "Attention and Inhabitation in Bilingual Children: Evidence from the Multidimensional Change Card Sort Task," *Developmental Science* 7 (2004): 325-39.
21. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*, editado por B. T. Bowman, M. S. Donovan y M. S. Burns (Washington, DC: National Academy Press, 2000).



CAPÍTULO 6

Matemáticas



Las Matemáticas son parte natural del ambiente preescolar. Los niños pequeños construyen activamente conocimientos matemáticos a través de interacciones diarias con su ambiente, ya sea dentro o fuera. Al construir en el área de bloques o separar los bloques por forma, los niños exploran la geometría del mundo real. Al medir dos tazas de harina y tres cucharadas de azúcar en una actividad de cocina, aprenden los principios de medida. Treparse y salir de cajas, arrastrarse por un túnel, o andar en bicicleta ayuda a los niños a desarrollar un sentido de las relaciones espaciales (por ejemplo, sobre, debajo, por encima). El aprendizaje matemático crece naturalmente a partir de la curiosidad de los niños y su entusiasmo por aprender y explorar su ambiente. Los maestros deben alentar el entusiasmo natural de los niños y su interés por hacer matemáticas y usarla como un vehículo para el apoyo del desarrollo de los conceptos y habilidades matemáticas de los niños.

Los niños pequeños parecen tener un sentido innato de las matemáticas informales. Desarrollan un cuerpo sustancial de conocimientos informales de matemáticas a desde la infancia hasta sus años del entorno preescolar. Para cuando tienen tres años, ya han comenzado a adquirir conocimientos de números. Han aprendido a decir sus primeras palabras de números y contar pequeños grupos concretos de objetos. Entiende la idea de más y menos. Si se les da

más galletitas (o más de una sustancia, como por ejemplo plastilina), entienden que tienen más que antes, y si le sacaran un poco, ahora tienen menos. Durante los años del entorno preescolar, los niños continúan demostrando un interés espontáneo en las matemáticas y desarrollan más sus conocimientos y habilidades matemáticas relacionadas con número, cantidad, tamaño, forma y espacio.

Con la creciente evidencia de las capacidades matemáticas de los niños en sus primeros años y el significado de las experiencias tempranas con las matemáticas,



existe un consenso general por el que “una educación en matemáticas de alta calidad, desafiante y accesible para niños de entre tres y seis años es una base fundamental para el aprendizaje futuro de matemáticas.”¹ Una educación en matemáticas de alta calidad en el entorno preescolar no se trata de forzar aritmética de primaria sobre los niños más pequeños. Es más amplio que la simple práctica en hacer cuentas y aritmética. Se trata sobre que los niños experimenten las matemáticas a medida que exploran las ideas de más y menos, cuentan objetos, hacen comparaciones, crean patrones, clasifican y miden objetos, y exploran las formas en el espacio. El aprendizaje de matemá-



ticas tiene lugar durante el día, y está integrado con el aprendizaje y desarrollo de otros dominios de desarrollo, como por ejemplo el idioma y la alfabetización, socio-emotivo, ciencia, música y movimiento.

Los maestros tienen un papel importante en facilitar la construcción de los conceptos matemáticos de los niños. Posiblemente, no siempre se den cuenta del punto hasta el cual sus prácticas diarias actuales apoyan el desarrollo matemático de los niños. Por ejemplo, cuando cantan “Cinco patitos se fueron a nadar” con los niños, incorporando juegos con los dedos y contar con los dedos, el maestro desa-

rolla las habilidades para contar de los niños y su comprensión de los números. Hablar con los niños acerca cuántos de ellos fueron al colegio ese día y cuántos faltan, apoyan la aritmética y el razonamiento de números de los niños. Jugar con los niños en el arenero, llenando distintas tazas con arena y hablando sobre qué taza es la más pequeña o la más grande o cuántas tazas de arena se necesitarían para llenar un balde introduce a los niños a los conceptos de comparación y medida. Los maestros del centro preescolar apoyan el entusiasmo natural de los niños y su interés en aprender matemáticas. Ayudan a los niños a construir conocimientos y habilidades matemáticas con el tiempo, al proporcionar un ambiente matemáticamente rico, modelando el pensamiento y razonamiento matemático e introduciendo a los niños al lenguaje matemático.² Los maestros guían, apoyan y desafían a los niños en su viaje de exploración y construcción de los conocimientos matemáticos. Como lo estableció el Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas (NCTM, por sus siglas en inglés):

... los adultos pueden fomentar el desarrollo matemático de los niños al proporcionarles un ambiente rico en lenguaje, en donde se aliente el pensamiento, se valore el ser único y se apoye la exploración. Jugar es el trabajo de los niños. Los adultos apoyan la diligencia y el desarrollo matemático de los niños cuando dirigen atención a las matemáticas que los niños usan en sus juegos, los desafían a resolver problemas y alientan su persistencia.³

Cuando los maestros se suman a los chicos al convertirse en ávidos observadores de su ambiente y razonar sobre números, formas y patrones, las matemáticas con divertidas y emocionantes para todos.

Principios generales

Los siguientes principios guiarán las prácticas de los profesores en el salón de clases para establecer un programa de matemáticas preescolares que sea de alta calidad, desafiante y sensible. Estos principios están basados parcialmente en las diez recomendaciones que aparecen en *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings [Matemáticas en los primeros años: Promover un buen comienzo]* establecidas por la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños y el NCTM en el 2002.

► **Construir sobre el interés natural que tienen los niños en las matemáticas y su conocimiento matemático intuitivo e informal**

Los niños pequeños son matemáticamente competentes, están motivados y naturalmente interesados en explorar las ideas y conceptos matemáticos. Los maestros deben reconocer la competencia matemática temprana de los niños y construir sobre su disposición para utilizar las matemáticas como manera de darle sentido a su mundo.

► **Alentar las preguntas y la exploración para fomentar la resolución de problemas y el razonamiento matemático**

El razonamiento matemático y la resolución de problemas son naturales para todos los niños a medida que exploran



el mundo que los rodea. El aprendizaje matemático más poderoso para los niños del entorno preescolar es a menudo el resultado de sus propias exploraciones. Los maestros deberían mantener un ambiente que fomente la curiosidad de los niños y su exploración de las ideas matemáticas y que valore la resolución de problemas. Deben hacer preguntas a los niños para estimular las conversaciones matemáticas y alentar el razonamiento matemático a través de interacciones diarias. Las preguntas significativas de los maestros pueden llevar a aclaraciones, desafíos más avanzados, y el desarrollo de nuevos entendimientos.

► **Usar actividades de todos los días como vehículos naturales para desarrollar los conocimientos matemáticos de los niños**

Los niños pueden aprender conceptos matemáticos a través de juegos y actividades de todos los días, mientras interactúan con materiales e investigan problemas. Guardar juguetes, jugar con bloques, ayudar a poner la mesa antes de la merienda, o jugar con baldes de distintos tamaños en la arena son oportunidades para que los niños aprendan sobre conceptos matemáticos clave como lo son la clasificación, geometría, número y medidas. Los maestros deben construir sobre las matemáticas que se dan naturalmente en las actividades diarias de los niños y hacer énfasis en los “momentos enseñables” durante estas actividades para extender la comprensión y el interés matemático de los niños.

► **Introducir conceptos matemáticos a través de experiencias planificadas intencionalmente**

Además de las matemáticas significativas que los niños adquieren espon-

táneamente a través de juegos y actividades de todos los días, los maestros deben proporcionar experiencias planificadas cuidadosamente que enfoquen la atención de los niños en conceptos, métodos y lenguaje matemáticos particulares. Las experiencias matemáticas planificadas por adelantado permitirían a los maestros presentar conceptos en una secuencia lógica y forjar conexiones entre ideas matemáticas que se encontraron previamente y aplicaciones nuevas. Los maestros deben construir sobre lo que el niño ya sabe y desafiar razonablemente al niño en la adquisición de nuevas habilidades o conocimientos. Los maestros pueden fomentar el entendimiento de conceptos matemáticos de los niños a lo largo del tiempo a través de la involucración intencionada con ideas matemáticas en el preescolar y ayudando a las familias a extender y desarrollar estas ideas.

► **Proporcionar un ambiente fuerte en matemáticas**

Organizar un ambiente físico de alta calidad es importante para el desarrollo matemático de los niños. Debería ofrecer a los niños oportunidades para experimentar y aprender naturalmente sobre conceptos matemáticos clave en el salón de clases y durante el día.

► **Proporcionar un ambiente rico en idioma, e introducir a los niños del entorno preescolar al lenguaje matemático**

El lenguaje es un elemento crítico de las matemáticas. Se debería introducir a los niños al vocabulario matemático además de al lenguaje natural en contextos significativos. Durante los años del entorno preescolar, los niños aprenden el idioma matemático, como por ejemplo las palabras de los números, los nombres de las formas, palabras para comparar

cantidad (por ejemplo, *más grande, más pequeño*), y palabras para describir posición y dirección en el espacio (por ejemplo, *dentro, sobre, por encima de*). Los niños tienen un entendimiento intuitivo de los conceptos matemáticos, pero les falta el vocabulario y el marco conceptual de las matemáticas. Al introducir a los niños al vocabulario matemático, los maestros ayudan a “matematizar” lo que los niños entienden intuitivamente. El lenguaje permite que los niños se vuelvan conscientes de su pensamiento matemático y que lo expresen con palabras. Es posible que los niños con demoras del desarrollo, sobre todo en el desarrollo de idiomas, necesiten una repetición más frecuente de las palabras, en combinación con una demostración del concepto.

► **Apoyar a los niños que aprenden inglés en su desarrollo del conocimiento matemático a medida que aprenden inglés, simultáneamente**

Los maestros deben ser conscientes de los desafíos a los que se enfrentan los niños que aprenden inglés, y aplicar estrategias específicas de aprendizaje para ayudar a estos niños a adquirir conceptos y habilidades matemáticas. Para proporcionar a los niños que aprenden inglés, la información comprensible, debe simplificar los términos que utilizan, hacer uso extenso de los medios didácticos, ilustrar el significado de las palabras actuando y modelando cuando sea posible, y alentar a los niños a utilizar términos en el idioma de su hogar. La repetición, el parafraseo, y la elaboración por parte del maestro también ayuda a los niños del entorno preescolar que están aprendiendo inglés a entender los contenidos de la conversación. Se alienta a los maestros a utilizar términos matemáticos lo más seguido posible y en la mayor cantidad

de situaciones distintas posible. El habla atenta y modificada de los maestros ayuda a los niños pequeños que están aprendiendo inglés a entender conceptos matemáticos y desarrollar las habilidades de lenguaje que necesitan para comunicar ideas matemáticas.⁴

► **Observar a los niños del entorno preescolar y escucharlos**

Observe a los niños atentamente, escuche sus ideas con atención y hable con ellos. Observarlos de cerca les permite a los maestros identificar momentos que provocan pensamiento a través de juegos de todos los días, en donde se pueden aclarar, extender y reforzar conceptos matemáticos, y se puede dar pie a los niños para que hagan nuevos descubrimientos. Observar y escuchar a los niños permite a los maestros aprender sobre los intereses y actitudes de los niños y evaluar sus conocimientos y habilidades matemáticas. Tenga en cuenta que los conocimientos matemáticos no siempre se expresan de manera verbal. Los niños pueden saber mucho sobre número, tamaño o forma sin tener las palabras para describir lo que saben.

► **Reconocer y apoyar al individuo**

Se debe proporcionar un ambiente en el que todos los niños puedan aprender matemáticas, establecer expectativas apropiadamente altas para todos los niños, y apoyar el crecimiento individual. Los niños tienen diferentes fortalezas, intereses, formas de aprender, conocimientos y habilidades. Es posible que también tengan necesidades especiales de aprendizaje. Por lo tanto, es posible que los niños pequeños construyan el entendimiento matemático de distintas maneras, a ritmos diferentes, y con distintos materiales. Para que sea efectivo, los maestros deben responder individualmente a cada niño.

Deben averiguar qué es lo que ya saben los niños pequeños y construir sobre las fortalezas y maneras de aprender individuales de los niños. Los maestros deben proporcionar a los niños distintos materiales, estrategias de enseñanza, y métodos para cumplir con los distintos estilos de aprendizaje de los niños y promover el acceso y alcance de los conceptos matemáticos por parte de todos los niños. Las estrategias que se presentan en las siguientes secciones para apoyar el desarrollo de los niños en el dominio de las matemáticas se aplica a todos los niños. Los niños con discapacidades y otras necesidades especiales, como todos los niños, se benefician de las múltiples oportunidades de experimentar conceptos matemáticos a través de actividades de juegos que construyen sobre sus intereses. Se benefician especialmente de actividades con las manos, utilizando distintos métodos didácticos, y del apoyo de los maestros y las descripciones verbales de lo que están haciendo. Si los niños están recibiendo servicios de educación especial, los maestros deberían pedir ideas a los especialistas y familiares.

► **Establecer un compañerismo con los padres y otros tutores al apoyar el aprendizaje de matemáticas de los niños**

Los padres y otros tutores y guardianes deben ser compañeros en el proceso de apoyar el desarrollo matemático de los niños. Los padres sirven como modelos a seguir para los niños. Cuando los padres se involucran en la educación de matemáticas de sus hijos, los hijos se comprometen y emocionan más. Los maestros deben comunicar a los padres de qué se tratan las matemáticas de preescolar, las expectativas apropiadas para la edad en cuanto al aprendizaje de matemáticas a nivel

preescolar, y cómo se apoya el aprendizaje de matemáticas en el ambiente preescolar. También deben comunicar a los padres la importancia de las matemáticas y qué pueden hacer en casa para apoyar el desarrollo de las matemáticas de los niños. Al hablar con los padres, los maestros también pueden aprender sobre los intereses de los niños, sus conocimientos naturales, y las experiencias en casa relacionadas con las matemáticas. Es posible que necesiten recordar a los padres sobre las distintas oportunidades que se presentan para hablar con los niños sobre número, forma, tamaño y cantidad durante rutinas y actividades diarias. Por ejemplo, al caminar a la escuela o tomarse el autobús, los padres pueden señalar las señales de ceda el paso, carteles de pare, y demás y decir el nombre de cada forma (triángulo, rectángulo, cuadrado) y pueden contar la cantidad de pasos que hay hasta la puerta principal. Al cocinar, pueden contar la cantidad de tazas de arroz o frijoles. A lo largo del año, los maestros también deben proporcionarle a los padres información sobre el desarrollo y progreso en el aprendizaje de conceptos y habilidades matemáticas del niño.

Entornos y materiales

Los niños pequeños construyen activamente conocimientos matemáticos a través de las interacciones de todos los días con su ambiente. Establecer un ambiente físico de alta calidad es importante para el desarrollo matemático de los niños. El ambiente de preescolar prepara el terreno para la exploración física y social de los niños y su construcción de los conceptos matemáticos. Debe brindar acceso a objetos y materiales que alienten

a los niños a experimentar y aprender sobre los conceptos matemáticos clave a través de juegos para todos los días.

► **Enriquezca el ambiente con objetos y materiales que promuevan el crecimiento matemático.**

Brinde a los niños acceso a materiales apropiados para el desarrollo, desafiantes y atrapantes. Un ambiente de alta calidad le ofrece a los niños oportunidades para contar objetos, explorar y comparar el tamaño, forma, peso y otros atributos de los objetos; medir; separar y clasificar; y descubrir y crear patrones. Por ejemplo, los bloques de madera, bloques geométricos de goma espuma, cilindros, conos y cajas, alentarían la creatividad y estimularían los conceptos de geometría. Las colecciones de objetos pequeños como rocas, cuentas, cubos, botones, ábacos y otros objetos, se pueden utilizar para contar, clasificar, y categorizar. Los contenedores de distintos tamaños y tazas y cucharas para medir pueden ilustrar los conceptos de volumen y capacidad. El ambiente también debería incluir libros relacionados con los números; piezas y títeres de fieltro para acompañar los libros; y juegos para contar que usen dados, ruletas y cartas. También puede incluir software de computadora y otros materiales tecnológicos orientados a la matemática. Los materiales y objetos apoyarán a todos los niños en su aprendizaje de matemáticas, y son especialmente importantes para enseñar a niños del entorno preescolar estudiantes de inglés como segunda lengua. La utilidad y materiales le dan un significado concreto a las palabras que escuchan los niños en el contexto de hacer matemáticas.

Es posible que los niños con discapacidades físicas necesiten ayuda

para explorar el ambiente y manipular objetos. Los niños con discapacidades motoras pueden explorar a través de la observación, o es posible que necesiten ayuda de un adulto o par para manipular objetos para hacer cosas como contar, clasificar, ordenar, medir, crear patrones, o resolver problemas. Un niño también puede usar materiales de adaptación (por ejemplo, objetos didácticos grandes que sean fáciles de agarrar). Alternativamente, un niño puede demostrar conocimiento en estas áreas sin manipular objetos directamente. Por ejemplo, un niño puede indicar a un par o maestro que ubique varios objetos en orden de menor a mayor. Se puede ofrecer a los niños con deficiencias visuales materiales para contar, clasificar, o resolver problemas que se puedan distinguir fácilmente al tacto. Su participación también se facilita con el uso de contenedores, bandejas, etc. de materiales que definan claramente su espacio de trabajo.



► **Integre materiales relacionados con las matemáticas en todas las áreas de interés en el salón de clases.**

Las matemáticas tienen lugar naturalmente en el salón de clases y durante el

día. Los niños exploran objetos y aprenden sobre formas y números a medida que hacen su rutina diaria y juegan en distintas áreas del salón de clases. Los símbolos de los números, por ejemplo, aparecen naturalmente en el salón de clases, desde objetos de la vida real como un centímetro, un teléfono, una calculadora o una balanza hasta rompecabezas, calcomanías, libros y tarjetas con números. Algunos maestros pueden elegir tener una mesa de matemáticas o un área de matemáticas en el salón de clases para los materiales, juegos, libros y material didáctico relacionados con las matemáticas. Además, el maestro debería integrar materiales y utilería relacionada con las matemáticas en todas las áreas de actividad del salón de clases. El área de juego dramático puede incluir una balanza, una calculadora, un centímetro y otras herramientas relacionadas con las matemáticas. El área de arte puede incluir calcomanías con formas y números, recortes de revistas de números, y formas para hacer collages. La misma herramienta se puede utilizar en distintos lugares en todo el ambiente. Las tazas y cucharas de medición, por ejemplo, se pueden utilizar para cocinar, pero también en el área de ciencias o descubrimiento, en el área de juegos dramáticos, y para jugar con arena y agua.

► **Proporcione escenarios de la vida real en el ambiente preescolar.**

Los escenarios de la vida real para investigar, como por ejemplo una verdulería, un restaurante, un taller de madera o una panadería, ayudan a los niños a aprender naturalmente acerca de las matemáticas de todos los días. Les presentan a los niños numerosas oportunidades para el razonamiento matemático y la resolución de pro-

blemas. Estos escenarios demuestran conceptos matemáticos a los niños a través de utilería y objetos concretos, los familiarizan con los números en su uso diario (por ejemplo, etiquetas de precio, etiquetas, medidas) y con la función de distintas herramientas (por ejemplo, una balanza, caja registradora, centímetro). Un escenario de la vida real, como por ejemplo una verdulería o panadería, por ejemplo, puede hacer que los niños participen en la separación y clasificación de objetos, experiencias de medición (por ejemplo, medir el peso de productos), y resolver problemas simples de suma y resta. Los niños disfrutaron de aprender matemáticas al actuar distintos papeles en escenarios de la vida real.

► **Use materiales y objetos que sean relevantes y tengan significado para los niños en su grupo.**

Los conceptos y habilidades matemáticos como contar, clasificar y medir se pueden aprender con distintos materiales y en contextos diferentes. Es valioso introducir las matemáticas en un contexto familiar y relevante para las experiencias de vida de los niños. Use materiales, libros y escenarios de la vida real que reflejen la cultura, estilo de vida e idiomas de los niños del grupo. Cuando hay conceptos matemáticos incorporados en un contexto que es personalmente relevante para niños individuales, las experiencias son más placenteras y tienen más sentido.

► **Use libros para niños para explorar las matemáticas con los niños.**

Incluya libros con contenido matemático, y utilice literatura para niños para desarrollar conceptos matemáticos. Los libros para niños proporcionan maneras interesantes y poderosas para explorar las matemáticas. Los maestros

pueden utilizar libros para introducir e ilustrar distintos conceptos matemáticos, alentar el uso del lenguaje matemático, y desarrollar el pensamiento matemático. Algunos libros, como por ejemplo los libros para contar y libros de formas, ilustran directamente los conceptos matemáticos. Otros libros, como por ejemplo libros de cuentos, proporcionan un contexto para el razonamiento matemático (por ejemplo, *La Oruga Muy Hambrienta o Ricitos de Oro y los Tres Osos*). Las siguientes secciones incluyen sugerencias sobre cómo los maestros pueden usar literatura para presentar y hablar sobre distintos conceptos matemáticos, incluyendo contar, sumar y restar, patrones, formas, idioma de comparación, y posiciones en el espacio. Muchos cuentos se pueden representar incluyendo objetos concretos y material didáctico. Al leer libros con contenido matemático en voz alta, los maestros pueden hacer preguntas a los niños, pedirles que predigan lo que va a suceder en base a un principio subyacente o a un patrón que se repite en la historia, o invitar a los niños a recrear las historias de su propia forma. Ver los “Recursos del maestro” en la página 314 para obtener una lista de libros para niños con contenido matemático y otros recursos relacionados sobre el uso de la literatura en la enseñanza de matemáticas. Para obtener ideas sobre la adaptación de libros para niños con discapacidades físicas, por favor refiérase a la sección de la Lectoescritura en las páginas 114 y 115.

► **Al preparar y usar el ambiente físico, hágalo con intención y conciencia.**

Un ambiente rico en matemáticas es muy importante, pero no garantiza que los niños participarán en experiencias matemáticas significativas. El maes-

tro debería hacer las cosas con intención al planificar un ambiente rico en matemáticas, y pensar sobre cómo se pueden utilizar los distintos objetos relacionados con las matemáticas en el salón de clases se pueden utilizar para promover la exploración y el razonamiento matemático con un sentido. Los maestros deberían darles tiempo a los niños para que se involucren con los materiales, ayudarlos a reflexionar sobre lo que están haciendo, y extender su aprendizaje y descubrimientos a través de preguntas y desafíos mentales. Las siguientes secciones incluyen información más detallada sobre cómo establecer un ambiente físico rico para promover los conceptos de sentido de número, clasificación, medida y geometría para todos los niños.

Resumen de las áreas de énfasis y subáreas

Los fundamentos del aprendizaje preescolar de California en cuanto a las matemáticas identifican un grupo de metas apropiadas para la edad que se esperan para niños de entre 48 y 60 meses de edad en cinco áreas de desarrollo.

- **El Área del Sentido Numérico** se refiere a los conceptos de números y sus relaciones. Incluye el desarrollo de las habilidades para contar, el entendimiento de cantidades, reconocer relaciones de orden (cuál tiene más, menos, o la menor cantidad), relaciones entre la parte y el todo, y un entendimiento básico de operaciones de suma y resta.
- **El Área de Álgebra y Funciones (Clasificación y Patrones)** tiene que ver con el desarrollo del pensamiento y razonamiento algebraico. En esta área se incluye la habilidad de separar, agrupar

y clasificar objetos por alguno de sus atributos y reconocer, extender y crear patrones.

- **El Área de la Medida** involucra la comparación, el orden y la medición de cosas. En esta área se incluye la habilidad del niño de comparar y ordenar objetos por longitud, estatura, peso o capacidad; usar vocabulario de comparación, y empezar a medir.
- **El Área de la Geometría** se ocupa del estudio de las formas y las relaciones espaciales. En esta área se incluye la habilidad del niño de identificar, describir y construir distintas formas, e identificar y marcar posiciones en el espacio.
- **El Área del Razonamiento Matemático** es un proceso en el aprendizaje y desarrollo de los conocimientos matemáticos en todas las áreas de las matemáticas. En esta área se incluye la habilidad del niño para razonar y aplicar conocimientos y habilidades matemáticas para resolver problemas en el ambiente de todos los días.

Por favor refiérase al mapa de fundamentos de la matemática en la página 313 para una explicación visual de la terminología utilizada en los fundamentos de aprendizaje preescolar.

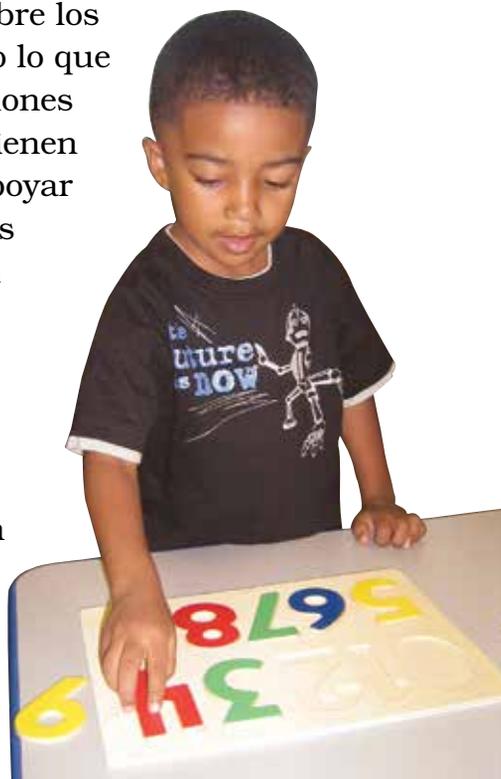
El siguiente marco de programa en matemáticas proporciona a los maestros estrategias para promover el razonamiento matemático de los niños de edad preescolar y su entendimiento de los conceptos matemáticos clave en cada una de las cinco disciplinas. Las estrategias proporcionan a los maestros herramientas para construir el entendimiento que los niños tienen de las matemáticas a lo largo del tiempo, a través de un ambiente rico en matemáticas, a través de interacciones y conversaciones con los niños mientras

juegan y durante sus rutinas diarias, y a través de experiencias matemáticas planificadas intencionalmente. Hay algunos ejemplos de “Razonamiento Matemático en Acción” dispersos por los capítulos,

ilustrando el razonamiento de los niños sobre los distintos conceptos matemáticos, ya sea en situaciones naturales o mientras participan en actividades matemáticas planificadas.

Sentido numérico

El *sentido numérico* se refiere al concepto que tienen los niños de los números y sus relaciones. Comienza en una etapa temprana, con la habilidad de un infante de reconocer visualmente la cantidad de elementos en un grupo pequeño, y sigue con los niños contando verbalmente, a medida que desarrollan más el sentido de cantidad, las relaciones numéricas (por ejemplo, menos que, mayor que), y el entendimiento fundamental de la adición y sustracción. Los niños entran al preescolar con un entendimiento intuitivo de número y **operaciones** y con una curiosidad y entusiasmo natural por aprender sobre números. Todos los niños, cualquiera sea su trasfondo socioeconómico o cultural, tienen la tendencia de contar y razonar acerca de números en la vida diaria. El sentido intuitivo que tienen los niños sobre los números no implica, sin embargo, que todo lo que necesita aprender sobre números y operaciones les sale de manera natural. Los maestros tienen un papel extremadamente importante al apoyar el entendimiento que tienen los niños de los números y operaciones, haciendo que sean conscientes de los conceptos de número e introduciéndolos al lenguaje matemático. Todos los niños de edad preescolar se benefician de las oportunidades que hay durante el día para contar, comparar cantidades y resolver problemas que tienen que ver con números. Las siguientes estrategias proporcionan sugerencias sobre cómo los maestros pueden ayudar a los niños a construir el sentido numérico.



1.0 Entender números y cantidad

Desde una edad muy temprana, los niños pueden determinar la cantidad de objetos en un grupo pequeño sin contar (**subitización**) y pueden marcar “dos” o “tres” al ver pequeñas colecciones de objetos. Las experiencias repetidas de contar desarrollan las habilidades para contar de un niño y su entendimiento de cantidad. Los niños aprenden que contar determina la cantidad de objetos en un grupo (por ejemplo, “Uno, dos, tres, cuatro; hay cuatro”) y que los distintos números representan distintas cantidades. Los niños del entorno preescolar también empiezan a reconocer y nombrar numerales escritos.

Contar

Contar es una habilidad fundamental en el entendimiento temprano que tienen los niños sobre números y cantidades. Brinda la base para el desarrollo de números y conceptos y habilidades **aritméticos**. Al principio, los niños intentan contar todo lo que hay a su alrededor, la cantidad de pasos que dan en el camino de vuelta a casa, las galletitas que tienen en el plato, o la cantidad de bloques que hay en una torre que construyeron. Esta tendencia a contar todo es de considerable importancia para el desarrollo de la habilidad de contar, dado que le brinda al niño práctica en el aprendizaje del procedimiento para contar.⁵ Cuando recién empiezan, los niños a menudo omiten algunos números al decir la lista de palabras de números, o se saltan objetos al contar. Con experiencias repetidas de contar y con la ayuda de un adulto en casa y en el preescolar, los niños aprenden a aplicar habilidades para contar con precisión y las usan para determinar la cantidad de objetos en un grupo.⁶

Secuencia de Desarrollo de Muestra Conteo

- ✓ Decir los nombres de los números en secuencia. Puede omitir algunos números al recitar los nombres de los números. Por ejemplo, la lista de recuento del niño puede consistir de los siguientes nombres de números: “uno, dos, tres, siete, ocho, diez.”
- ✓ Cuenta un pequeño grupo de objetos (cinco o seis) pero puede tener problemas manteniendo la **correspondencia uno a uno**. El niño puede señalar más de un objeto al decir un número o decir un número sin señalar un objeto.
- ✓ Puede contar correctamente un grupo de objetos más grande (alrededor de diez), siguiendo los objetos contados y sin contar señalando y moviendo objetos mientras cuenta.
- ✓ Entiende que el nombre del número del último objeto contado (por ejemplo, el cinco al contar cinco objetos) representa el número total de objetos en el grupo (es decir, **cardinalidad**) y repite este número cuando le preguntan “¿Cuántos?”
- ✓ Sabe decir los nombres de los números del uno al diez en el orden correcto, pero aún está aprendiendo la secuencia de números entre el diez y el veinte. Puede omitir algunas palabras que empiezan en “dieci-” (16, 17, 18, 19).
- ✓ Crea un grupo con cierta cantidad de objetos. Por ejemplo, cuando le piden que de tres cuentas, el niño cuenta tres cuentas de una pila más grande de cuentas.
- ✓ Sabe contar hasta veinte correctamente.

Mientras los maestros observan a los niños durante el día, es posible que se encuentren con una gran cantidad de niños haciendo recuentos espontáneos y razonando sobre números: “Uno, dos, tres, cinco, siete, ocho,” el niño puede recitar las palabras para contar mientras se hamaca afuera. “Maestra, tengo tres,”

dice un niño, y luego cuenta: “Uno, dos, tres,” mostrando tres dedos. Los recuentos espontáneos de los niños de preescolar y el uso de las palabras de los números presentan a los maestros maravillosas oportunidades para evaluar lo que los niños saben y facilitar sus habilidades.

Razonamiento matemático en acción: Contar mariquitas

CASO

Antonio estaba mirando un libro para contar, y contó en español la cantidad de mariquitas que había en la foto, “Uno, dos, tres, cuatro.” El Sr. Moises notó que estaba contando, repitió los números en español, y luego le contestó en inglés “Yes, four ladybugs”: one, two, three, four.” [“Sí, cuatro mariquitas: una, dos, tres, cuatro.”] Pasaron a la página siguiente, y el maestro invitó a Antonio a contar las mariquitas con él. El niño contaba en español y luego el maestro contaba en inglés con él.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Los libros para contar dan pie para conteos espontáneos. Al observar a los niños en el área de biblioteca, el maestro nota que Antonio está contando en el idioma de su hogar. Lo alienta a seguir contando en español y usa esta oportunidad para contar en inglés con él. Los niños que están aprendiendo inglés necesitan muchas oportunidades para contar en el idioma de su hogar y en inglés. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

Razonamiento matemático en acción: ¿Quién tiene más autos?

CASO

Mientras jugaban con autos sobre la alfombra, un niño discutió con otro “Yo tengo más: uno, dos, tres, siete, nueve, diez.” Su amigo le contestó, “No, yo tengo más: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete.” La maestra intervino y preguntó “¿Cómo creen que podemos averiguar quién tiene más autos?” “Yo cuento,” contestó uno de los niños. “Contemos juntos,” sugirió la maestra, y luego se puso a contar junto con los niños. Puso los autos de cada grupo en fila, y alineó los dos grupos uno contra otro. La maestra señaló cada auto mientras contaba.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

En lugar de decir a los niños cuál tenía más autos, les pide una solución (por ejemplo “¿Cómo creen que podemos averiguar quién tiene más?”) y les permite inventar una estrategia para averiguar la respuesta (es decir, contar). Les

modela a los niños para qué sirve contar. También facilita contar correctamente al poner los autos de cada grupo en fila y señalando a cada auto mientras cuenta. Estas estrategias ayudan a los niños a llevar la cuenta de cuáles autos ya habían sido contados y cuáles hay que contar todavía.

Como se ilustra en los ejemplos anteriores, el recuento espontáneo de los niños de edad preescolar y su uso de los números presenta oportunidades de aprendizaje, o “momentos de enseñanza”. El maestro utiliza estas oportunidades espontáneas para facilitar y reforzar el razonamiento matemático y la técnica para contar de los niños. El maestro alienta los intentos individuales de contar y razonar sobre números y **andamios** según sea necesario, para introducir o reforzar los conceptos matemáticos.

Las siguientes estrategias proporcionan sugerencias sobre cómo los maestros pueden desarrollar el entendimiento que tienen los niños sobre número y cantidad. Las siguientes interacciones y estrategias promueven el entendimiento de número y cantidad por parte de niños del entorno preescolar:

Observar y escuchar cómo cuentan los niños. Observar a los niños cuando cuentan de manera espontánea y tomar nota de su nivel de desarrollo. ¿Los niños tienden a usar una lista estable para contar? ¿Pueden recitar los números en el orden correcto? ¿En qué idioma? ¿Hasta qué número? ¿Pueden llevar la cuenta de los objetos que contaron y que no mientras cuentan? ¿Usan el contar como manera de cuantificar un grupo de objetos? ¿Están comparando dos cantidades? ¿Entienden o usan términos como *más*, *menos*, *lo mismo*? Observar los recuentos y el razonamiento espontáneo de los niños de preescolar permitirá a los maestros evaluar y planificar exitosamente y cumplir con las necesidades de todos los

niños, incluyendo los que tienen necesidades especiales. Ver la “Secuencia de Desarrollo de Muestra—Conteo” en la página 255.

Alentar el contar durante interacciones y rutinas de todos los días.

Aprender la secuencia de números en inglés tiene que ver con el aprendizaje de memoria de los primeros 15 números, y luego las reglas para la producción de los números “dieci-” subsecuentes y los números más allá del veinte. Esto puede suceder lentamente y requiere de mucha práctica, porque aprender los números en orden lleva práctica. Esto no significa que los maestros deban taladrar a los niños hasta que aprendan los números. El modelaje del maestro y la tendencia que tiene el niño a contar y autocorregirse facilitará el aprendizaje de la secuencia convencional de números. Aliente a todos los niños a contar juntos a medida que aparecen oportunidades durante el día. Los niños oyen, dicen y experimentan contar en el orden correcto una y otra vez. Las interacciones y rutinas diarias ofrecen numerosas oportunidades para contar y razonar acerca de los números: mientras ordenan, “Cada uno tiene que guardar cinco cosas así terminamos”, en la ronda de la mañana, “¿Cuántos niños están usando botas hoy?”, durante la merienda, “Asegúrense de que todas las mesas tengan seis rodajas de manzana”, durante el movimiento, “Saltemos siete veces”, y cuando llega la hora de la música, contando mientras aplauden con ritmo, “Uno, dos, tres, cuatro, cinco.”

Incluir el idioma del hogar de los niños del entorno preescolar en las actividades para contar, cuando sea posible.

El uso del idioma del hogar reforzará las habilidades para contar y demostrará el valor que se tiene por el idioma y la cultura natal del niño. Los niños que están aprendiendo inglés a menudo saben contar en el idioma de su hogar antes de demostrar la habilidad para contar en inglés. Al principio, es posible que no se sientan cómodos contando en inglés. Los maestros deben alentarlos para que participen y cuenten en el idioma de su hogar. Es posible que los niños que están aprendiendo inglés como segunda lengua necesiten tiempo para observar a otros niños contar en inglés antes de sentirse cómodos participando activamente de contar en inglés. Para más información sobre estrategias para apoyar a niños que están aprendiendo inglés, ver el Capítulo 5. Para niños que se comunican en lenguaje



de señas, es de mucha ayuda aprender las señas para cada número.

Hacer preguntas que alienten contar con un propósito. Use el contar para determinar cantidad y responder la pregunta de un niño dentro de un contexto: “Me pregunto cuántas calcomanías tendrá Ana. Una, dos, tres, cuatro. Tiene cuatro.” Para comparar dos cantidades, el maestro puede preguntar “¿En qué mesa hay más chicos? ¿Cuántos más?” Para crear un grupo con un número de objetos, el maestro podría sugerir, “Derek necesita cuatro palitos.” O para resolver problemas de suma y resta, preguntar “¿Cuántos bloques tenemos en total? ¿Cuántos quedan?” Combine contar con señalar o tocar objetos para reforzar el concepto.

Fomentar la correspondencia uno a uno dentro del contexto de las rutinas diarias. Los niños de edad preescolar practican la correspondencia uno a uno a medida que juntan y distribuyen materiales, como por ejemplo poner una pala en cada balde, darle una hoja de papel a cada niño, o ayudando a poner la mesa. Los ayudantes del almuerzo, por ejemplo, cuentan y distribuyen platos, servilletas, o fruta. El siguiente diálogo entre el maestro y el niño que está ayudando a poner la mesa antes de la hora de comer sirve de ejemplo.

Razonamiento matemático en acción: Más tazas

CASO

“¿Tenemos una taza al lado de cada plato?” pregunta el Sr. Raj. Amy se fija y contesta: “No, este no tiene, este tampoco, y este y este. Necesitamos más.” “¿Cuántos más necesitamos?” le pregunta el Sr. Raj. “Cuatro . . . em . . . no, quizás seis. Voy a contar, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis.” El Sr. Raj se da cuenta de que contó el mismo plato dos veces y le dice a Amy: “Contemos de nuevo, despacito”. Señala los platos que no tienen tazas y lo cuenta de a uno con Amy: “Uno, dos, tres, cuatro, cinco.” Amy repite “Cinco.” “Sí, necesitamos cinco tazas más” le contestó el Sr. Raj. El Sr. Raj ayuda a Amy a buscar cinco tazas más y le pregunta: “¿Te puedes fijar si hay una taza al lado de cada plato?”

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Ayudar a poner la mesa proporcionó una actividad para practicar la correspondencia uno a uno (por ejemplo, una taza por plato) y usar contar con un propósito (por ejemplo, averiguar cuántas tazas faltan). El maestro primero permitió que la niña averiguara la respuesta. Cuando la niña contó incorrectamente, el maestro la invitó a volver a contar y contó con ella señalando cada plato para facilitar el contar correctamente.

Apoyar la habilidad de los niños del entorno preescolar para aplicar el procedimiento para contar. Contar la cantidad de objetos en un conjunto significa que el niño tiene que coordinar varias habilidades específicas, recitando la secuencia de números mientras al mismo tiempo mantienen la correspondencia una o uno entre los objetos que se cuentan y la cantidad de palabras asignadas a los objetos. Los niños de preescolar también pueden marcar o señalar objetos de a uno para llevar la cuenta de los objetos que contaron y los que tienen que contar. Ver la “Secuencia de Desarrollo de Muestra—Conteo” en la página 255. Al principio, los niños del entorno preescolar no son habilidosos para aplicar el procedimiento para contar con precisión, pero la experiencia contando objetos los ayuda a desarrollar sus habilidades para contar.

Esas experiencias pueden ser espontáneas e informales y suceder con los maestros y con otros niños. Los maestros pueden utilizar las siguientes estrategias para construir gradualmente las habilidades para contar de los niños del entorno preescolar.

- **Proporcionar muchos objetos para contar.** Proporcione a los niños colecciones de objetos pequeños para contar, como por ejemplo bloque de unidades, caracoles, pequeñas figuras, granos de maíz, o distintos grupos de pedazos de tela. Comience con objetos que sean uniformes en cuanto a tamaño, forma y color, de manera que los niños se puedan enfocar en el número sin la distracción de otros atributos de percepción. A medida que los niños practiquen, estarán listos para pasar a contar cosas más abstractas.

- **Comenzar con grupos pequeños de objetos.** Los niños pequeños son más exitosos contando grupos pequeños de objetos. Proporcione a los niños grupos pequeños de objetos (por ejemplo, dos o tres), y aumente gradualmente el número de objetos que cuentan los niños.
- **Comenzar con objetos ordenados en una fila.** Los niños pequeños tienen más éxito aplicando la correspondencia uno a uno a grupos de objetos en fila. Cuando los objetos están ordenados en fila, el principio y el final del grupo están marcados claramente, y los niños tienen menos problemas llevando la cuenta de qué objetos ya se contaron y cuáles hay que contar todavía.
- **Modelar cómo contar.** Señale, toque o mueva cada objeto a un lado a medida que los va contando. Señalar o tocar cada objeto a medida que se lo cuenta facilita la correspondencia uno a uno entre los números y los objetos marcados durante el proceso de contar. Mover cada objeto a un lado también es una estrategia de ayuda para llevar la cuenta de qué objetos ya se contaron y qué objetos todavía hay que contar.
- **Alentar a los niños a autocorregir sus recuentos.** Si los niños cuentan incorrectamente (por ejemplo, se saltan un número o cuentan el mismo objeto dos veces), invítelos a volver a contar. “Contemos de nuevo. Más despacio, uno . . .” y deles la oportunidad de autocorregirse.

Considerar adaptaciones para niños con necesidades especiales. Es posible que los niños con necesidades especiales no se muevan por las etapas de contar tan rápido como los demás niños. Los niños que tienen ciertas discapacidades o

deficiencias auditivas tienen dificultades para aprender la secuencia de números y pueden demostrar dificultades al desarrollar las habilidades para contar.^{7, 8} Se beneficiarían de oportunidades adicionales para contar con adultos y con otros niños (por ejemplo, con canciones para



contar, juegos con los dedos, y otros juegos). Los niños con necesidades especiales también se beneficiarían de combinar palabras con acciones para apoyar el contar. Marchar o aplaudir mientras cuentan agrega una dimensión cinestésica. Los maestros también apoyarían a los niños con necesidades especiales al dividir el aprendizaje en pasos más pequeños, dándole a los niños tareas pequeñas y manejables (por ejemplo, comenzar contando una pequeña cantidad de objetos con la ayuda de un adulto mientras cuentan). Es posible que los niños con discapacidades físicas necesiten demostrar sus conocimientos matemáticos de distintas formas. No necesariamente necesitan participar de un comportamiento motor, y se los debería alentar para usen cualquier método de expresión y participación disponible. Los niños con deficiencias motrices pueden necesitar la ayuda de un adulto o compañero para que manipule los objetos para poder contar. Alternativamente, un niño puede demostrar conocimiento en estas áreas sin manipular

objetos directamente. Por ejemplo, un niño puede contar verbalmente mientras un compañero toca los objetos. Se puede ofrecer a los niños con deficiencias visuales materiales para contar que se puedan distinguir fácilmente al tacto. Su participación también se facilita utilizando contenedores o bandejas de materiales que defina claramente su espacio de trabajo. (Consulte Anexo D.)

Hacer que los niños del entorno preescolar puedan acceder a juegos, libros y otros materiales relacionados con números. Juegos de mesa con una ruleta, un dado o dados, y otros juegos como por ejemplo el dominó, los bloques con números y cartas y rompecabezas con números proporcionan una manera atrayente de promover el entendimiento que los niños tienen de números y cantidad. Los libros para niños sobre números y contar se pueden usar para introducir el concepto de contar y de suma y resta básica. El maestro debe incluir libros relacionados con números en el idioma del hogar de los niños que hay en el salón

de clases. Se pueden presentar libros junto con pedazos de fieltro o títeres de dedos para ilustrar el contenido matemático con acciones. Los niños se benefician cuando los maestros usan utilería y gestos para actuar y demostrar los conceptos matemáticos.

Planificar actividades grupales enfocadas en contar. Usar actividades para grupos grandes y pequeños para ayudar a los niños a practicar contar y usar el contar en contextos significativos. Las canciones para contar, juegos con los dedos y libros para niños con contenido numérico proporcionan un contexto divertido para practicar cómo contar y desarrollar conceptos matemáticos. Los niños de edad preescolar disfrutaban contar como un grupo, sobre todo si pueden predecir qué número viene a continuación mientras cuentan hacia arriba o abajo en la lista de números (por ejemplo, *Diez Indiecitos*, *La Gallina Turuleca*, *Cinco Patitos Fueron a Nadar*, *Un Elefante se Balanceaba*, *Chocolate*, *Los Números*, *Sé Contar del Uno al Diez*)

Razonamiento matemático en acción: Cantar y contar

CASO

Un elefante se balanceaba

sobre la tela de una araña

Como veía que resistía, fue a llamar a otro elefante

Dos *elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña . . .*

(La canción se repite a medida que aumente la cantidad de elefantes de a uno)

Se utilizó un tablero de tela con piezas de fieltro y objetos pequeños para actuar el contenido de la canción o de la historia y ayudar a los niños a entender mejor los conceptos matemáticos. Para ilustrar la canción anterior, primero el maestro puso un elefante en el tablero de tela y luego agregó un elefante en el tablero cada vez que se repetía la canción. El maestro hizo una pausa e invitó a los niños a contar. “¿Cuántos elefantes tenemos en la tela de araña? Contemos juntos”. El maestro también invitó a un niño a liderar el conteo.

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las rimas, juegos con dedos, y canciones con contenido relacionado con los números son comunes para practicar contar e introducir conceptos numéricos. Algunos niños con necesidades especiales se encuentran con que es especialmente difícil memorizar la secuencia de números o comprender el significado de los números. Cuando se introducen canciones para contar junto con los grupos de objetos en el tablero de tela o para imanes, los niños tienen varias oportunidades para decir y memorizar la secuencia de números y conectar las palabras con las cantidades. Las canciones para contar hacen énfasis en la relación del “número que viene” para la secuencia de números, e ilustran cuál de dos números adyacentes es de mayor cantidad (por ejemplo, que cuatro es más que tres). Los niños disfrutan de contar juntos, sobre todo cuando pueden predecir qué número viene después a medida que cuentan hacia arriba o abajo en la lista de números.

Más allá de contar: Reconocer y nombrar los números escritos

Los números escritos estándar en nuestra sociedad son los **números** árabes, 1, 2, 3 y así. Los niños ven los números por toda su casa, en el teléfono, en el control remoto, el reloj, y en rompecabezas de números, juegos y libros para contar. Normalmente aprender a reconocer los símbolos del 1 al 9, a veces con poca dificultad entre las edades de dos y cinco años.⁹ El entendimiento de qué representan los números se desarrolla a con el tiempo. Las experiencias informales en curso con impresiones ambientales exponen a los niños a la conexión entre los símbolos de los números (por ejemplo, 1, 2, 3) y sus diferentes significados. El número 5 al lado de cinco manzanas, por ejemplo, comunica la cantidad de manzanas (un significado cardinal). El número 5 en la marcación numérica de las casas (por ejemplo, el número 5 en la casa de dirección 15430), en un autobús, y en la

patente de un auto tiene un significado no cardinal. Para mejorar la conexión entre los números y la cantidad que representan, los símbolos de los números en un ambiente preescolar deberían estar acompañados por alguna representación de cantidad cuando sea posible (por ejemplo, 5 significa que se pueden sentar cinco niños en esta mesa). A través de la exposición diaria a números y el uso de números en situaciones significativas, los niños de preescolar aprenden a identificar los símbolos de los números y a reconocer la conexión entre números escritos (1, 2, 3), los nombres de los números (uno, dos tres) y los significados de los números.¹⁰

Integrar números en distintas áreas del salón de clases. Se usan números por todos lados a nuestro alrededor. Los profesores pueden incorporar números en todo el salón de clases en distintos contextos significativos: en el área de juegos dramáticos, el área de arte, el área de ciencias, y el área de arena y agua. Se pueden incorporar muchos objetos en



las distintas áreas del salón de clases, incluyendo objetos como un calendario, un reloj, un teléfono, una balanza, una calculadora, sellos con la fecha, libretas de direcciones y teléfonos, reglas, centímetros, etiquetas y publicidades con números. Además de exponer a los niños a los números escritos, estos objetos de la vida real familiarizarán a los niños con los usos diarios de los números. Los maestros también pueden incluir en el aula distintos materiales de aprendizaje con números, como por ejemplo una línea de números, bloques con números, números magnéticos y sellos y cartas con números. Consultar con especialistas puede resultar de ayuda para encontrar materiales que los niños con discapacidades físicas y otras necesidades especiales pueden utilizar fácilmente.

Hablar de los números impresos en un contexto con significado. Refiérase a los números que hay en el ambiente como parte de las actividades diarias: en libros con números, el calendario, en etiquetas o tazas para medir mientras cocinan, o en el centímetro al medir la altura. Los maestros también pueden alentar a los niños a referirse a los símbolos de los números en el ambiente a través de una búsqueda de números en el salón de clase (por ejemplo, un juego de Veo Veo). Las experiencias en curso con material impreso en el ambiente reforzará el vín-

culo entre los símbolos de los números, sus nombres y sus significados..

Exponer a los niños del entorno preescolar a las cantidades representadas de diferentes formas. Los niños del entorno preescolar obtienen un mejor sentido de los números a medida que se van encontrando con distintas representaciones de los números en su ambiente. Por ejemplo, “tres” se puede representar con tres objetos, tres dedos, un pictograma, un símbolo del número (3), marcas de recuento (III), o un patrón de puntos (●●●). El maestro puede exponer a los niños a distintas representaciones de cantidad a través del uso de juegos con dedos, actividades en las que se lleva un puntaje y se hacen gráficos, juegos con dados o ruletas, cartas con números y dominó.

Promover el uso de la habilidad de subitización. La subitización es la habilidad para determinar rápidamente la cantidad de objetos en un grupo, o en un patrón de puntos, sin contar. Cuando se presenta a los niños conjuntos muy pequeños, pueden decir “cuántos” sin contar los objetos que hay en el grupo. Los maestros deben ser conscientes de la capacidad que tienen los niños para cuantificar rápidamente grupos pequeños. Cuando se les pregunta a los niños “cuántos” con respecto a grupos pequeños de objetos, pueden utilizar la subitización y decir la respuesta sin necesariamente contar los objetos de a uno para averiguar cuántos hay. Los maestros pueden brindar a los niños oportunidades para aplicar la subitización en situaciones de todos los días al preguntarles cuántos objetos hay en un grupo pequeño; haciendo referencia a la cantidad de objetos en grupos pequeños (por ejemplo, “Hay *tres* sillas en esa esquina”, “Tenemos *dos* rodajas de naranja en este plato”); conversando con los niños; o al señalar dibujos en los libros para niños.

2.0 Entender relaciones y operaciones de números

Los niños del entorno preescolar desarrollan la base conceptual para entender las relaciones y operaciones de números. Al comparar dos grupos pequeños, pueden reconocer si los grupos son iguales o no. También pueden reconocer la relación de orden de dos grupos que son desiguales e identificar cuál de los grupos tiene más o menos. Las experiencias con transformaciones de cambio de número, como por ejemplo “agregar” o “quitar” proporcionan la base conceptual para la resolución de problemas simples de aritmética. Los niños entienden que la adición aumenta el número de objetos que hay en un grupo, y la sustracción disminuye la cantidad de objetos que hay en un grupo. Usan estrategias de contar para resolver problemas simples de adición y sustracción.

Los niños pequeños también desarrollan un entendimiento básico de las **relaciones entre la parte y el todo**, dado que reconocen que se pueden combinar partes para hacer un todo, y que la cantidad de un todo se puede separar en dos o más partes. Las experiencias con relaciones entre parte y todo y la descomposición de los números en grupos más pequeños (por ejemplo, descomponer “seis” en “cuatro” y “dos”) apoyan el entendimiento de las relaciones y operaciones numéricas y forman la base conceptual para el futuro entendimiento y resolución de problemas de adenda faltante ($_ + 3 = 5$) y problemas de adición y sustracción de varios dígitos (por ejemplo, $11 + 2 = _$). Se puede introducir de manera informal a los niños del entorno preescolar a las relaciones y operaciones numéricas a través de interacciones diarias, actividades de idioma y lectoescritura, y juegos.

Puntos destacados de la investigación

La investigación indica que la habilidad para razonar acerca de números comienza tan temprano como en la infancia.¹¹ Los bebés de cinco meses muestran sensibilidad a los efectos de la adición o sustracción de objetos en una pequeña colección de objetos. Los niños que miran cómo se ponen tres pelotas en un contenedor y cómo luego se quita una pelota saben que tienen que buscar una menor cantidad de pelotas, y es posible que busquen exactamente dos pelotas.¹²

Para cuando los niños están en el entorno preescolar, antes de tener alguna lección formal sobre aritmética, usan distintas estrategias para resolver problemas simples de adición y sustracción.¹³ Es posible que usen material didáctico o los dedos para representar los números en el problema y que cuenten en voz alta para descubrir la respuesta. A medida que crecen, dependen cada vez menos de contar con los dedos. Para resolver un problema de adición como $4 + 2$ presentado con objetos concretos (por ejemplo, crayones de colores), es posible que el niño cuente todos los objetos “uno, dos, tres, cuatro” y luego prosiga con el segundo grupo de objetos “cinco, seis” y descubra que hay un total de seis. En una etapa posterior, el niño puede **“seguir contando”** desde el segundo grupo de objetos. Al conocer el número de objetos en el primer grupo (por ejemplo, “cuatro”), el niño comienza por “cuatro” y sigue contando “cinco, seis” para descubrir la cantidad total de objetos, en lugar de empezar a contar desde “uno” con el segundo grupo de objetos.

Razonamiento matemático en acción: Jugando con pelotas

CASO

Mientras estaban afuera, un pequeño grupo de niños jugaba con Pelotas, arrojándolas a una canasta que había en el suelo. El Sr. Phan estaba parado cerca de ellos, mirando cómo los niños se turnaban lanzando las pelotas a la canasta. Cuando habían embocado todas las seis pelotas en la canasta, las sacó de a una. “Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis”, contó mientras les pasaba las pelotas a los niños, y una vez más las lanzaron a la canasta. Julia, que era parte del grupo, estaba parada al lado de la canasta mirando cómo entraban las pelotas. Cuando habían embocado todas las pelotas en la canasta, ayudó al Sr. Phan a sacar las pelotas y devolvérselas a los niños. Julia empezó a llevar la cuenta de la cantidad de pelotas que entraban en la canasta. “Una”, gritó luego de que entrara la primera pelota, “dos” luego de la segunda, y así. Cuando había cinco pelotas en la canasta, Julia le dijo al Sr. Phan “Una más, y sacamos las pelotas de nuevo”. El Sr. Phan le preguntó a Julia: “¿Cuántas Pelotas tendríamos en total después de que entre la última pelota?” Julia contestó: “cinco, seis . . . ¡seis pelotas!”

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Los juegos al aire libre brindan muchas oportunidades para contar y razonar con números. A menudo los niños cuentan mientras se hamacan, mientras se pasan la pelota entre sí, o cuando suben los escalones para tirarse por el tobogán. Los maestros pueden usar estas oportunidades para contar con los niños y pensar sobre números mientras juegan. Los niños, sobre todo los que están aprendiendo inglés, necesitan distintas experiencias significativas y emocionantes de aritmética y para contar, en las que puedan combinar contar con acciones y formular un problema con objetos concretos. En este ejemplo, el Sr. Phan hizo que los niños tomaran conciencia de la cantidad total de pelotas que estaban lanzando a la canasta. Creó una meta para los niños: Que todas las pelotas entraran en la canasta antes de que los niños pasaran a la siguiente ronda de lanzamientos. Julia en particular disfrutó de mirar cómo se acumulaban las pelotas en la canasta. Se dio cuenta de la cantidad de pelotas que ya había en la canasta y las que faltaba que lanzaran los niños. Julia y otros niños del grupo han aprendido sobre contar, cantidad (el significado de seis), relaciones entre la parte y el todo, y adición mientras jugaban.

Razonamiento matemático en acción: ¿Cuántos niños? ¿Cuántas niñas?

CASO

El maestro le dice a Jennifer: “Veamos cuántos chicos vinieron hoy. Jennifer, ¿me podrías ayudar a contar a las niñas?” Contando a las niñas, Jennifer dice: “Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis.” Luego anuncia que son seis. El maestro responde: “Tenemos seis niñas. Ahora contemos a los niños. Brian, ¿me ayudarías a contar cuántos niños hay aquí hoy?” Brian cuenta: “Un, dos, tres, cuatro, cinco... cinco.” y muestra cinco dedos. El maestro dice: “Tenemos seis niñas y cinco niños. ¿Hay más niños o más niñas?” La mayoría de los niños contestan: “Niñas.” Un niño dijo “Niños”. Otro niño le contesta, “No, hay más niñas porque seis es más que cinco”. Es maestro les muestra seis dedos y cuenta: “Uno, dos, tres, cuatro, cinco, y uno más son seis. Tenemos cinco niños y seis niñas. Hay más niñas que niños. ¿Me pueden ayudar a descubrir cuántos niños tenemos en total?” El maestro cuenta con los niños, señalando a cada niño mientras los cuentan. “Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once. ¿Cuántos hay?” Los niños contestan: “Once.” El maestro les dice: “En general tenemos doce niños, pero hoy solo tenemos once. ¿Me pueden ayudar a descubrir cuántos niños no vinieron hoy?”

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Una actividad de rutina diaria, como tomar lista durante la ronda a la mañana, sirve como el contexto para introducir y practicar varios conceptos y habilidades matemáticos, ilustrando las relaciones entre la parte y el todo (por ejemplo, seis niñas y cinco niños, once en total), comparando cantidades al contar, hacer aritmética, y practicando las habilidades para contar. El maestro les hace a los niños preguntas de prueba y los alienta a encontrar las respuestas. El maestro combinó las respuestas verbales y gestuales (por ejemplo, cinco, seis, once) con la representación visual (por ejemplo, dedos) para ayudar a los niños que necesitan más de una modalidad de aprendizaje.

Las siguientes interacciones y estrategias promueven el entendimiento de relaciones y operaciones numéricas por parte de niños de preescolar::

Promover el uso de términos comparativos (más, la misma cantidad, menos).

Las situaciones de todos los días proporcionan muchas oportunidades para explorar las relaciones numéricas. Aliente a los niños del entorno preescolar a utilizar términos de comparación como *más*, *menos* o *igual* al comparar números en el ambiente de todos los días. “Tenemos más niños que niñas”, “Los dos tienen la misma cantidad de calcomanías.” “Esta mesa tiene menos naranjas.” La palabra *menos* se utiliza para describir un número más pequeño. La palabra *menor* se debe utilizar para describir un monto o grado menor: “Esta botella menor cantidad de agua”, “Hay menos plastilina en esta mesa”, “Hay menos crayones en esta

caja”. Use términos de comparación en situaciones de todos los días para ayudar a los niños a aprender el significado de dichas palabras.

Usar las interacciones y rutinas de todos los días para ilustrar y hablar sobre las transformaciones de adición y sustracción.

Desde una edad muy temprana, los niños entienden que “agregar” resulta en más, y “quitar” resulta en menos. Al construir sobre el entendimiento natural que tienen los niños sobre estos conceptos, los maestros pueden introducir a los niños a problemas simples de adición y sustracción a través de rutinas diarias. “Tienes tres autos. ¿Le podrías dar uno a Andrea? ¿Cuántos autos tienes ahora?” “Tienes tres calcomanías. Si te doy dos más, ¿cuántas calcomanías tendrías en total?” Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 264.

Razonamiento matemático en acción: Más galletitas

CASO

Durante la merienda, Veronica preguntó: “¿Me das dos galletitas más?” El maestro le respondió: “Sí, y veo que ya tienes dos galletitas. Cuando te de dos más, ¿Cuántas galletitas tendrás en total?”

MOMENTO DE ENSEÑANZA

En esta situación, la niña pide más galletitas durante la merienda y el maestro reconoce la oportunidad de reforzar el concepto matemático de adición. El maestro le presenta un problema aritmético de suma ($2 + 2 = _$) y utiliza objetos concretos (en este caso, galletitas) para resolver el problema.

Introducir a los niños del entorno preescolar a los conceptos de suma y resta a través de libros, canciones y juegos.

Los cuentos, canciones y juegos proporcionan una manera divertida de introducir operaciones de suma y resta, y relaciones entre la parte y el todo. Las experiencias con grupos concretos de objetos, en particular, pueden ilustrar los conceptos de sumar y de restar para los niños y permitirles resolver problemas simples de sumar y restar, al contar objetos. Por ejemplo, al contar el cuento para la pizarra *Rooster's Off to See the World [Gallo se va a ver el mundo]*, la maestra dice “Un gallo se encontró con dos gatos” y pone un gallo al lado de dos gatos en la pizarra y le pregunta a los niños: “¿Cuántos animales hay en total?” El cuento continúa: “El gallo y los gatos se encontraron con tres ranas.” La maestra pone tres ranas en la pizarra: “Una, dos, tres” al lado del gallo y los gatos y pregunta: “¿Y ahora cuántos hay?” El cuento para la pizarra proporciona un contexto para introducir el concepto de “sumar”. Para obtener ideas sobre la adaptación de libros para niños con discapacidades físicas, por favor refiérase a la sección de la lectoescritura en las páginas 115 y 116.



Hacer estimaciones. Aliente a los niños del entorno preescolar a que estimen: “¿Cuántas pelotas creen que hay en este tarro?” “¿Cuántas semillas hay adentro de la manzana?” “¿Cuántos escalones afuera?” Cuando sea posible, pídale a los niños que cuenten y revisen su estimación. Los niños disfrutaron mucho de este proceso. Invite a los niños a estimar en un ambiente de grupo y registre sus estimativos. Les muestra que distintos niños tienen estimaciones distintas. Hacer un estimado y luego contar “para averiguar” es una manera poderosa y efectiva para facilitar el entendimiento que tienen los niños sobre el número y la cantidad.

Hacer gráficas con los niños. Aliente a los niños del entorno preescolar a recolectar datos, llevar la cuenta de los totales y hacer una gráfica de los resultados. Los niños disfrutaron de participar activamente en este proceso. Invite a los niños a recolectar y registrar información numérica (por ejemplo, la cantidad de niños que tienen mascotas, la cantidad de personas que hay en la familia de cada niño). Cree una tabla o gráfico, usando objetos reales, para representar la información numérica que recolectaron los niños. Hable con los niños sobre la información que aparece en la gráfica. Las gráficas llevan naturalmente a hacer comparaciones: “¿Qué grupo tiene más?” “¿Qué grupo tiene menos?” “¿Se pueden dar cuenta sin contar?” “¿Cuántos más hay en este grupo?”

Juntando todas las partes

Negocio de rosquillas

Al cantar la canción “Bagel Shop”, los niños cuentan para resolver un problema de aritmética. Uno de los niños juega el papel del Panadero. Los demás niños se turnan para comprarle panecitos en la panadería y ayudan al Panadero a descubrir: “¿Cuántos panecitos quedan en la panadería?” Comienza cuando el maestro pone panecitos en una pizarra, y los niños cuentan para determinar cuántos panecitos hay en la pizarra. Luego, la clase canta la siguiente canción de números, y el maestro invita a uno de los niños a comprar panecitos.

“Five little bagels in the bagel shop
Sprinkled poppy seeds on the very top
Along came (child’s name) with two pennies to pay
He bought two bagels and walked away.”

“Cinco panecitos en la panadería
Con semillitas de amapola todo por arriba
Vino (nombre del niño) con dos monedas para pagar
Compró dos panecitos y se fue a caminar”.

El niño que está comprando panecitos le da al Panadero dos monedas, y el Panadero saca dos panecitos de la pizarra y se los da al niño. Los panecitos que quedan se pueden ver, y se les pide a los niños que predican cuántos panecitos quedan en la panadería. Cada vez que se repite la canción, primero los niños predicen la respuesta a un problema (por ejemplo, a cinco “sacarle” dos), y luego revisan su predicción contando. El valor que se obtiene de revisar su predicción sirve entonces como el comienzo

para la siguiente ronda (por ejemplo, “Tres panecitos en la panadería . . .”), y se repite el proceso de cantar y vender. Al principio del año, el maestro puede empezar con una pequeña cantidad de panecitos (por ejemplo, cinco o seis) y sustraer solo un panecito por vez. Con el tiempo, el maestro puede alterar el nivel de dificultad del problema aumentando gradualmente la cantidad de panecitos (por ejemplo, de siete a quince) y variar la cantidad de panecitos que se quitan (más o menos uno, dos, o tres).

Por ejemplo, una maestra de niños del entorno preescolar más grandes puso siete panecitos en la pizarra. Los niños dijeron en voz alta: “Creo que hay siete”, “No, ocho”, “Siete, los conté”, “Yo también los conté, son seis.” La maestra invitó a uno de los niños a contar los panecitos. Acomodó los panecitos en fila y los señaló de a uno mientras el niño los contaba para ayudar a mantener la correspondencia uno a uno entre los números recitados y los panecitos marcados. El niño contó: “Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete”, y la clase estuvo de acuerdo en que había siete panecitos. Luego la clase cantó la canción, y uno de los niños compró dos panecitos. La maestra le preguntó a los niños: “¿Cuántos panecitos quedan en la panadería?” La mayoría de los niños dijeron cinco, pero algunos dijeron seis. La maestra dijo: “Algunos creen que hay seis panecitos, y muchos creen que hay cinco. ¿Cómo podemos averiguar quién tiene razón?” Invitó a uno de los niños a “contar para averiguar”. (Basado en un ejemplo descrito en una revista de investigación.¹⁴)

Durante la actividad de La Panadería, los niños cuentan y resuelven problemas aritméticos en el contexto de un entorno de la vida real. Se presentan problemas de sustracción con objetos concretos (en este caso, llevarse panecitos), y contar sirve para un propósito. Los niños cuentan para comprobar su predicción y resolver un problema de aritmética. Mejora el significado de contar y facilita las habilidades de aritmética y resolución de problemas de los niños. Una experiencia de aprendizaje en grupo en la que los niños se turnan para contar y razonar también es una oportunidad para que los maestros observen y aprendan sobre el entendimiento de números de los niños individuales. Un contexto que representa un entorno de la vida real, en particular, hace que las matemáticas sean más atractivas y divertidas, dado que los niños experimentan papeles distintos en la compra y venta de panecitos. Piense en otros entornos de la vida real que puede traer al salón de clases u organizar afuera para brindarles a los niños un contexto significativo para contar y hacer aritmética (por ejemplo, una verdulería, una zapatería, un tren con un conductor que junta los boletos de los pasajeros).

Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas pueden ayudar a las familias a desarrollar el sentido numérico de sus hijos:

- ✓ **Comunique a los padres el significado más amplio de sentido numérico.** Es posible que las maestras necesiten explicarle a los padres cómo pueden apoyar el desarrollo del sentido numérico de los niños. A menudo lo que los padres saben sobre la educación de matemáticas se basa en sus propias experiencias escolares y cómo les enseñaron.¹⁵ Su idea de las

matemáticas a esta edad a menudo está restringida a que los niños pueden contar hasta números altos y recitar hechos básicos de matemáticas. Es posible que algunos pidan actividades con números para hacer con papel y lápiz para sus hijos mucho antes de que los niños estén listos. Las maestras necesitan comunicarle a los padres los aspectos más amplios del desarrollo del sentido numérico; por ejemplo, contar en situaciones de la vida real, comparar números y hablar sobre cuál es mayor o menor, hacer estimaciones (por ejemplo, ¿Cuántas uvas hay en el plato?), y resolver problemas simples de adición y sustracción. La maestra debe explicarle a los padres que estas experiencias significativas establecen la base para un entendimiento básico de conceptos matemáticos para más tarde aprender los más avanzados. Puede compartir con los padres cómo los niños se involucran en actividades para contar y razonar con números en el ambiente preescolar. Los padres pueden intentar aplicar maneras parecidas para que sus hijos se involucren con los números en casa.

- ✓ **Recuérdle a los padres que el uso diario de números se puede convertir en experiencias de aprendizaje para los niños.** Hay números en todos lados: en la casa, en el camino a la escuela, en la verdulería, y en juegos deportivos y actividades al aire libre. Los padres pueden señalarle números a los niños y hablar con ellos sobre para qué se usan los números mientras hacen sus cosas de todos los días. Pueden alentar a los niños a contar y resolver problemas relacionados con números. Por ejemplo, los niños pueden contar monedas para hacer compras en la tienda, contar la cantidad de platos y vasos al ayudar a poner la mesa, contar la cantidad de

galletitas que hay en un plato, y dividir las en dos grupos iguales para compartirlas con un amigo. Los padres pueden hablar con los niños sobre ideas matemáticas. “Tienes cinco peniques, y necesitamos siete. ¿Cuántos peniques más necesitamos?” “¿Cómo sabes que los dos tienen la misma cantidad de galletitas?” “¿Cuántas semillas crees que hay dentro de esta manzana? Ahora la corto en dos. Veamos.” Los padres deberían hacerles preguntas a sus hijos en lugar de decirles la respuesta directamente.

✓ **Brinde juegos y libros relacionados con los números.** La maestra también puede alentar a los padres a elegir libros de la biblioteca local que tengan que ver con números y jugar juegos relacionados con los números, como cartas, el dominó, rompecabezas, o juegos de mesa. Los padres también pueden usar juegos comunes para hacer que los niños cuenten y hagan sumas y restas. Por ejemplo, al jugar a los bolos miniatura en casa, los niños pueden contar y averiguar cuántos pinos tiraron y cuántos quedan en pie en cada turno.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué ha incluido, o podría incluir, en su ambiente para apoyar el desarrollo de las habilidades para contar y el entendimiento de los números que tienen los niños?
2. Piense sobre las actividades y rutinas diarias de su grupo. ¿De qué maneras puede desarrollar las habilidades para contar de los niños en el contexto de las rutinas diarias?
3. ¿Cómo hace para que los niños participen en la comparación de números y utilicen términos como más, menos o igual?
4. Piense en los niños que hay en su grupo. ¿Cómo aprende sobre las habilidades para contar y razonar de cada niño individual en su grupo? ¿Cómo apoya a los niños individuales para que desarrollen el sentido del número? ¿Cómo modificaría la actividad de La Panadería para que funcione para niños con habilidades diferentes?
5. ¿Qué entorno de la vida real puede organizar en su ambiente de preescolar para proporcionar un contexto para contar y hacer aritmética?



Álgebra y funciones (Clasificación y patrones)

Quizás se pregunte cómo está relacionado el **álgebra** con los niños pequeños, ya que se trae a colación el pensamiento del álgebra tradicional de escuela secundaria. Obviamente, el centro preescolar no es el momento para enseñar álgebra tradicional, pero es el período en que evolucionan los conceptos algebraicos de base y que se desarrollan gradualmente. Los niños observan el entorno y aprenden a reconocer similitudes y diferencias. Aprenden a distribuir, agrupar y clasificar objetos. Aprenden a reconocer relaciones de orden, como grande a pequeño, y a identificar patrones. Desarrollan la habilidad de hacer predicciones, formar generalizaciones y derivar reglas. Las experiencias con clasificación y patrones durante los años de preescolar permite el desarrollo y la práctica del pensamiento y razonamiento algebraico; habilidades esenciales en la matemática y ciencia del aprendizaje.

Los maestros tienen una función clave en promover las habilidades de clasificación y dibujo de los niños de edad preescolar. Ellos pueden:

- Enfocar la atención de los niños en el entorno;
- Establecer experiencias de dibujo y clasificación;
- Tratar con los niños sus clasificaciones y patrones; y
- Alentar a los niños a inventar sus propios patrones o formas de clasificar objetos.

Las interacciones de los maestros con los niños, cuando clasifican o trabajan con patrones, no sólo facilita las habilidades de matemática de los niños y los introduce al vocabulario de matemática, sino también proporciona un vehículo de

desarrollo del idioma. “¿Cómo son iguales estos?” “Aquí tienen los tres triángulos rojos y aquí los amarillos”. “Miren los colores. ¿Pueden ver un patrón?” “Ésta es una pila grande de hojas redondas”. “Parece que han separado las rocas en dos grupos”. “¿Cómo son diferentes?” (Por ej. Listo y desparejo). Las interacciones de esta clase brindan a los niños las palabras descriptivas que necesitan para describir sus ideas y fijar significado a sus acciones. La interacción es especialmente relevante para los niños que son niños que aprenden inglés debido a que dichas interacciones les permiten deducir el significado de las palabras usadas por el maestro o los pares cuando clasifican objetos o describen un patrón y expanden su vocabulario en inglés. A los niños se los introduce a conceptos matemáticos

así como también a un nuevo vocabulario en contextos significativos e interesantes cuando **distribuyen, clasifican** y hacen **patrones**. El siguiente capítulo describe algunas estrategias que pueden aplicar

los maestros para promover las habilidades de clasificación y dibujo de todos los niños, incluyendo aquellas discapacidades o necesidades especiales.

1.0 Clasificación

Los niños pequeños participan naturalmente en actividades de clasificación cuando separan y agrupan cosas con atributos similares (por ej., mismo color, tamaño, forma) o que pertenecen a la misma clase o categoría (por ej. perros, sillas, aviones) El proceso de formar una clase basándose en los **atributos** similares comienza en la infancia, cuando los niños forman **clases** continuas basándose en su capacidad de reconocer “semejanzas” de miembros en un grupo. Por ejemplo, qui-

zás un niño primero se refiere a un animal que nada como “pez”, pero con el tiempo, ve que hay animales de mar que no son peces. La noción de “pez” en la mente del niño se revisa, y se crean nuevas clases como “ballenas” y “delfines”. La clasificación incluye proporcionar etiquetas descriptivas a la(s) característica(s) usada(s) en la clasificación. Facilita la adquisición de conceptos e idioma por parte del niño y permite a los niños explorar su entorno y organizar la información de manera eficiente.¹⁶

Razonamiento matemático en acción: Recolectando hojas en una caminata por la naturaleza

CASO

Como parte de una unidad del plan de estudios sobre las estaciones del año, los niños hicieron una caminata por la naturaleza y recolectaron diferentes tipos de hojas. Durante la caminata y después en la clase, los niños exploraron las hojas y se los alentó a que describieran diferentes atributos de las hojas como forma (puntiaguda, redonda, larga, en forma de aguja), tamaño (pequeña, minúscula, ancha, grande), color (rojo, verde, amarillo, naranja, marrón) y textura (lisa, suave, dura, húmeda, seca, áspera). Luego, se les pidió a los niños que clasificaran las hojas: “Coloquen las hojas que se relacionen en grupos”.

La maestra pregunta a Enrique, “¿Por qué pusiste estas hojas juntas y estas hojas juntas?” Enrique responde, “Son las mismas.” La maestra responde, “¿Cómo son iguales éstas?” Enrique señala y dice en español, “Café aquí, amarillo aquí, y hojas rojas.” (“Brown here, yellow, here, and red leaves here.” en inglés). La maestra señala a cada grupo de hojas y dice en inglés, “¡Grandioso!” Hojas marrones, amarillas y rojas. ¿De qué otras formas podemos clasificar las hojas? ¿Qué les parece todas las hojas grandes aquí y las pequeñas aquí?” La maestra modela para el niño, clasificando las hojas por tamaño. “¿Dónde creen que iría esta hoja?”

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Como parte del proceso de los niños de explorar diferentes atributos de las hojas, la maestra invitó a los niños a participar en una actividad de **clasificación**. Se alienta a Enrique, un niño que está aprendiendo inglés, a explicar su clasificación, como lo hacen los demás niños en el grupo. La maestra usó esta experiencia para introducirlo a un nuevo vocabulario en un contexto que era significativo para él y que le permitió determinar el significado de las palabras en inglés. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan las habilidades de clasificación de los niños:

Organizar la clase en diferentes áreas de almacenamiento categorizadas para facilitar la clasificación. La organización básica del entorno preescolar ilustra para los niños cómo se relacionan los diferentes objetos en el mundo. Los bloques de diferentes tamaños y formas se apilan sobre los estantes de los bloques, los libros se organizan en el área de biblioteca y las muñecas de diferentes clases están en el área de juego dramático. Los elementos de la misma categoría se pueden clasificar en subcategorías. Los bloques de madera se pueden acomodar por forma y tamaño. Los juguetes como autos, aviones y camiones se pueden almacenar en cajas por separado. Las figuras de animales (por ej. animales de granja, animales de océano, animales salvajes) o los suministros de arte (por ej. crayones, lápices, marcadores) se pueden guardar en contenedores por separado. Los instrumentos de música se pueden organizar por familias de instrumentos: Instrumentos de percusión, cuerdas y metal. Organizar y etiquetar el entorno de clase de manera que los objetos y los materiales que se

relacionan se guarden juntos facilita las habilidades de clasificación de los niños a través de las interacciones diarias.



Incluir materiales y objetos para clasificar en el entorno. Además de usar el entorno natural como una oportunidad para muchas actividades de distribución y clasificación, los maestros quizás quieran proporcionar determinados materiales para distribuir y clasificar o colocar en un patrón: Rocas, conchas, semillas, hojas, botones, cuentas, ruelas, contadores de plástico de diferentes tamaños, frutas y cubos. Los maestros quizás quieran rotar elementos relacionados con el tema de interés actual en la clase. Para clasificación, es importante proporcionar elementos que pertenezcan al mismo

grupo, incluso variar por uno o más atributos identificables (por ej. color, forma, tamaño, función, textura o patrones visuales). Se pueden proveer herramientas para ayudar a distribuir y clasificar, como bandejas, contenedores, cartones de huevos, o tazas.

Identificar oportunidades para distribuir y clasificar en las rutinas diarias.

Distribuir y clasificar es parte natural de la rutina diaria preescolar. Los momentos de limpieza y otros momentos, como cuando se reciclan materiales, se arma la mesa para el refrigerio o almuerzo y elegir actividades para explorar, son oportunidades naturales para que los niños distribuyan y clasifiquen. Un entorno de clase organizado convierte el tiempo de limpieza en una experiencia de clasificación. Ordenar los bloques, juguetes, materiales, herramientas e instrumentos requiere que los niños piensen sobre los atributos de los elementos o su función y almacenen los elementos juntos que “se relacionen” basándose en los diferentes criterios. Las etiquetas pictóricas permiten que todos los niños clasifiquen los juguetes y restablezcan los materiales a su lugar apropiado. Los maestros pueden brindar apoyo y aliento a los niños y modelar dónde van las cosas, “Los bloques rectángulos van todos juntos sobre este estante”, el maestro hace un gesto hacia el estante mientras habla. “Todos los crayones van juntos en una caja, y todos los lápices en otra caja”, el maestro señaló a la caja mientras hablaba. “Aquí está la caja para los animales de grande, y aquí la canasta para los animales salvajes”, dice la maestra cuando coloca un animal en cada canasta. Modelar con acción es particularmente útil para niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua o para niños con impedimentos en la audición.

Un entorno que está organizado en áreas con etiquetas prolifera facilita la classifica-

ción y hace que el tiempo de limpieza sea una experiencia de aprendizaje. Además, del tiempo de limpieza, las rutinas diarias brindan otras oportunidades naturales para distribuir y clasificar. Armar la mesa para el refrigerio y el almuerzo puede presentar experiencias valiosas de clasificación. Cuando los niños de preescolar ayudan a armar la mesa, pueden armar solamente los platos pequeños, no los grandes; separar los tenedores de las cucharas; o clasificar los alimentos de refrigerio. Por ejemplo, el maestro puede colocar rodajas de manzanas verdes en un plato y rodajas de manzanas rojas en otro plato. Reciclar es incluso otra oportunidad única, ya que los niños clasifican su basura en tachos etiquetados para plástico, papel, vidrio y latas de aluminio.

Reconocer la clasificación en el juego.

Durante el juego iniciado por el niño, cuando los niños eligen sus propias actividades, puede clasificar y agrupar objetos para ayudar a organizar sus actividades de juego. Pueden clasificar los bloques de triángulo y los bloques de rectángulo grandes cuando construyen un castillo, clasificar las cuentas rojas y amarillas para crear un collar, clasificar los bombos u otras figuras en el juego simbólico, etc.

Hacer clasificar a los niños del entorno preescolar en conversaciones sobre su distribución y clasificación.

Los maestros tienen una función clave en hacer que las experiencias de distribución y agrupamiento sean significativas y ricas con el lenguaje para todos los niños. Las interacciones con los niños los ayudarán a expresarse verbalmente o mediante otra forma como lenguaje de señas, su criterio para clasificar y le dará una oportunidad de explicar su razonamiento. Observar a los niños y tener en cuenta dónde los niños están al nivel de desarrollo y qué vocabulario están usando.

- **Hacer preguntas.** Pedir a los niños que expliquen y describan su distribución y clasificación. “Parece que tienen dos grupos de animales. ¿Por qué pusieron estos animales juntos y aquellos animales juntos?” “Cuéntenme cómo clasificaron estas rocas”. “¿Qué nombre pudieron darle a este grupo?”
- **Ayudar a los niños a etiquetar los grupos y verbalizar su criterio para clasificar.** Usar oraciones o frases simples que proporcionen a los niños las palabras descriptivas que necesitan para expandir su lenguaje descriptivo: “Ustedes tienen las ballenas de este lado y los delfines del otro lado”. “Ésta es una pila grande de triángulos”. “¿Cuáles son los animales salvajes?” “Aquí están los autos rojos, y aquí los autos que no son rojos”.



- **Alentar a los niños a inventar su propio criterio de clasificación.** Cuando los niños participan en la distribución y clasificación, los maestros pueden alentarlos a inventar sus propios criterios de clasificación: “¿Pueden clasificar estos en grupos que se relacionen?” “¿Pueden clasificar estos de otra manera?” “¿Cómo lo harían?”

Planificar oportunidades para que los niños del entorno preescolar distribuyan y clasifiquen. Además de las oportunidades espontáneas para distribuir y

clasificar objetos en el entorno y durante las rutinas continuas, los maestros quizás quieran planificar actividades específicas de distribución y clasificación.

- **Planificar para los niños en diferentes niveles.** Las actividades de clasificación simple y básica son un buen comienzo. Elegir objetos atractivos así como también aquellos que sean fáciles de agarrar y manipular para los niños pequeños. Se ofrece una variedad de objetos pequeños en una bandeja, y los niños clasifican los objetos en sus contenedores correspondientes etiquetados con una imagen u objeto de muestra. Comenzar con objetos (por ej. bloques o crayones) que varíen solamente en un atributo (por ej. crayones que difieren solamente en el color). Hacen que sea más fácil distribuir y clasificar. Continuar con objetos como botones, cuentas o frijoles secos de diferentes colores, tamaños y formas. Brindar actividades de clasificación en diferentes niveles permite a los maestros cumplir con las necesidades de todos los niños, incluyendo niños con discapacidades y necesidades especiales. Dar a los niños tareas que puedan manejar crea su confianza y les permite experimentar éxitos. Si el grupo incluye niños pequeños o niños con retrasos cognitivos, pensar cuidadosamente el tamaño de los objetos ya que algunos niños quizás aún estén explorando elementos colocándoselos en sus bocas.
- **Integrar la clasificación en el tema actual de interés y estudio de los niños.** Toda colección de objetos se puede clasificar por algunos criterios. Por lo tanto, las actividades de clasificación pueden ser una parte integral de la exploración y estudio de cualquier tema por parte de los niños: Calabazas, manzanas, hojas, animales,

juguetes, vegetales, etc. Usar materiales y experiencias de clase que reflejen el entorno natural y la cultura de los niños y relacionar los intereses de los niños. Según se describe en la página 273 en “Razonamiento matemático

en acción: Recolectando hojas en una caminata por la naturaleza”, cuando los niños clasifican objetos que actualmente estudian y exploran, la clasificación se vuelve más interesante y significativa.

2.0 Patrones

Los dibujos, como la clasificación, incluye la tendencia natural del niño para organizar la información en el entorno. Requiere que el niño observe elementos discretos, reconozca similitudes y diferencias y haga generalizaciones. Desde una edad pequeña, los niños ven patrones alrededor de ellos: En juguetes, vestimentas o colchas, y en la naturaleza. Su rutina diaria crea un patrón, y ellos escuchan las canciones que siguen los patrones (por ej. The wheels on the bus go . . . The people on the bus go . . .” [Las ruedas de los autobuses van . . . Las personas en el autobús van . . .]). Para la edad preescolar, aunque los niños puedan reconocer patrones en el entorno, quizás no siempre los atraigan con símbolos o creen sus propios patrones. Por ejemplo, pueden aplaudir o saltar en un patrón (por ej. clap-clap-hop-

hop), o usar cuentas para crear un patrón rojo-azul-rojo-azul. Los niños pequeños aprecian la previsibilidad que viene con los patrones. Disfrutan de poder predecir lo que sigue, y se dan cuenta de inmediato si alguien rompe un patrón (por ej. “Pero nosotros siempre comemos el refrigerio primero y luego salimos al exterior”).



Puntos destacados de la investigación

Comparado con las habilidades de clasificación, es relativamente poco lo que se sabe del desarrollo de las habilidades de dibujo de los niños. El Proyecto de preparación para la matemática de Berkeley¹⁹ examinó el conocimiento informal de dibujos de niños de bajos recursos y medianos recursos y el efecto de la intervención del plan de estudios en sus habilidades de dibujo. El estudio reveló algunos descubrimientos clave que pueden ayudar a los maestros a planificar formas de apoyar de manera efectiva las habilidades de dibujos de todos los niños.

- **Identificar la unidad principal de un patrón es un desafío para todos los niños.** La mayoría de los niños prekin-der que asisten al centro preescolar, sin importar de los antecedentes socioeconómicos, experimentaron dificultades con la identificación de la unidad principal de un patrón al comienzo del año preescolar.
- **La extensión del patrón es un desarrollo posterior a la duplicación del patrón.** Ambos grupos, los de bajos recursos y de medianos recursos fueron considerablemente mejores en la duplicación del patrón (por ej. usando bloques para formar un patrón que “se viera como esto”) que en la extensión del patrón (por ej. presentado con dos repeticiones del patrón, se les pidió a los niños terminar de armar el patrón).
- **Efecto positivo del marco de currículo preescolar en el conocimiento del dibujo.** Tanto los grupos de medianos recursos como los de bajos recursos mostraron un progreso considerable en su capacidad de duplicar un patrón correctamente después de participar en una actividad del marco de currículo preescolar en dibujo. Los niños de bajos recursos tuvieron más dificultad al duplicar un patrón simple correctamente que los niños de medianos recursos.

Un **patrón** es una disposición de cosas que se repite regularmente como números, objetos, eventos o formas. Los niños pequeños pueden comenzar con un simple patrón (por ej. rojo-amarillo, rojo-amarillo o círculo-círculo-cuadrado-cuadrado), manteniendo constante la cantidad de elementos en la unidad que se repite (por ej. *un* elemento rojo, *un* elemento amarillo). Los patrones más complejos pueden variar en el número de cada elemento (por ej., rojo-amarillo-amarillo, rojo-amarillo-amarillo; *un* elemento rojo, *dos* elementos amarillos) o incluir

más de dos elementos en la unidad de repetición (por ej. un patrón con tres elementos: Rojo-amarillo-azul, rojo-amarillo-azul).¹⁷ Los niños de edad preescolar identifican y duplican de inmediato los patrones en su entorno, pero extender o crear patrones puede requerir más guía de parte de los adultos.¹⁸ Las siguientes estrategias brindan sugerencias en cuando a cómo los maestros pueden ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades de identificar, describir, copiar y crear patrones usando diferentes modalidades durante todo el día.

Razonamiento matemático en acción: Haciendo pulseras

CASO

Un grupo pequeño de niños estaba haciendo pulseras uniendo cuentas de diferentes colores. La maestra comentó, “Pueden elegir cualquier diseño que quieran para su pulsera. Ana creó un patrón que se parecía al amarillo, púrpura, amarillo, púrpura”. Algunos minutos después, la maestra señaló a una pulsera que se había creado antes pero la dejó en la mesa y dijo, “Miremos este patrón: Verde, verde, rojo; verde, verde, rojo. ¿Qué creen que sigue?” Los niños se comprometieron más con los patrones. Una de las niñas estaba tratando de copiar el patrón de su amiga; otros querían crear sus propios patrones.

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

La maestra planificó una actividad en la que introdujo deliberadamente el concepto de patrones. El armado de grupo pequeño le permite apoyar a los niños de manera individual. Alentó a los niños a extender un patrón (por ej. “¿Qué sigue?”) y los apoyó en el proceso de copiar y crear patrones.

Para facilitar las habilidades de dibujos de todos los niños, incluyendo a aquellos con necesidades especiales, la maestra podría limitar primero los colores disponibles para mantener los patrones simples y luego aumentar gradualmente el rango de colores. En este ejemplo, la maestra demostró a los niños el concepto de patrón y describió el patrón creado.

Razonamiento matemático en acción: Una cacería de patrones en el exterior

CASO

Durante el juego exterior, la maestra invitó a un grupo de niños a unirse en una búsqueda de patrones. La maestra se acercó a los niños con excitación: “¿Recuerdan cómo vimos en la imagen de una oruga en el libro, y vimos un patrón? negro, amarillo, blanco; blanco, amarillo, blanco. Si miramos con mucho cuidado alrededor de nosotros, podemos descubrir muchos patrones diferentes. Podemos encontrar patrones en hojas, en los troncos de árboles, en flores, incluso en criaturas como abejas o mariposas. Miren esta hoja, por ejemplo. ¿Qué ven que está sucediendo allí y allí?” Maya la miró con detenimiento y dijo, “Tiene tres líneas, las líneas sobre ésta una y otra vez”. “A estas líneas se las llama venas”, explicó la maestra y mostró las venas en la hoja a todos en el grupo. Las venas crean un patrón. ¿Pueden encontrar venas en otras hojas alrededor de nosotros? Vayamos a cazar más patrones y veamos qué encontramos”.

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

La maestra usó el entorno de aprendizaje exterior para descubrir patrones con los niños. Los niños aprendieron que los patrones están alrededor de ellos y que se pueden encontrar en el ambiente natural. La maestra ha mencionado una experiencia previa que había tenido con patrones para captar la atención de los niños y recordarles que son los patrones.

Las siguientes interacciones y estrategias apoyan el desarrollo de las habilidades de dibujos:

Señalar patrones en el entorno. Las rutinas diarias presentan oportunidades naturales para descubrir patrones con los niños. El tiempo de actividades en círculo, tiempo de transición, tiempo de comidas y tiempo libre se convierten en oportunidades de descubrir espontáneamente y hablar sobre los patrones. Los patrones son parte del entorno físico: En los juguetes, libros, en la alfombra, paredes o cercas, en vestimentas o accesorios. “Miren la alfombra. ¿Pueden ver un patrón?” Los niños pueden explorar la corteza

en un árbol, las venas en las hojas, los colores en un arco iris o los patrones en las abejas, cebras, mariposas, orugas o serpientes. Elementos específicos en el entorno de clase pueden presentarles a los niños patrones en contextos significativos. Por ejemplo, un calendario puede ilustrar a los niños el patrón de los días en una semana o meses en un año. El cronograma de clase puede ilustrarles a los niños cómo determinadas cosas se repiten cada semana en los mismos días (por ejemplo, todos los lunes la abuela de Brenda viene al preescolar a leer libros con los niños, y cada miércoles, la Sra. Santos viene a tocar el piano). Los niños preescolares más grandes disfrutaban de

jugar a la cacería de un patrón para ver quién puede identificar el número más grande de patrones en la clase.

Hacer participar a los niños de preescolar en conversaciones sobre patrones.

Las conversaciones con niños los ayudarán a identificar y analizar los elementos discretos en un patrón y facilitarán su capacidad de recrear y extender patrones.

- **Decir los patrones en voz alta como un grupo para crear el ritmo de repetición:** “Rojo, verde, amarillo, rojo, verde, amarillo, rojo, verde . . .”

- **Hacer preguntas.** Promover el pensamiento de los niños sobre los patrones: “¿Qué vendría a continuación?” “¿Qué sucede una y otra vez?” “¿Ven un patrón?” “¿Esto es un patrón? ¿Por qué?”
- **Ayudar a los niños a describir patrones y usar palabras descriptivas:** “Primero verde, luego rojo y luego amarillo, una y otra vez”. “Dos cuadrados, un triángulo, dos cuadrados, un triángulo . . .” “Cuéntenme más sobre el orden de estos colores”.

Razonamiento matemático en acción: Construir una cerca con un patrón

CASO

Mientras juegan con bloques, Joseph estaba clasificando los rectángulos largos y cortos: “Estoy haciendo una cerca”.

El maestro se da cuenta y dice, “Rectángulo largo, rectángulo corto, rectángulo largo, rectángulo corto”, tocando los bloques mientras habla. “Joseph, observa la cerca. Tienen un patrón. ¿Qué está sucediendo una y otra vez?” Después de que Joseph completó la cerca, la maestra sugirió, “¿Quieren que consiga un papel y un lápiz para que puedan dibujar su patrón para guardar en el libro de patrones?”

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Al observar a Joseph jugando con bloques, la maestra ha notado un patrón creado por Joseph y presentado a su atención. La maestra describió el patrón en voz alta, hizo una pregunta guiada (por ej. “¿Qué está sucediendo una y otra vez?”), y luego usó el término *patrón*. La maestra también ofreció a Joseph la posibilidad de dibujar su patrón. La maestra ha creado un “libro de patrones” con fotos y dibujos de patrones encontrados y creados. Los niños buscan patrones, encuentran patrones previos y los comparan con nuevos patrones.

Planificar para los niños en diferentes niveles. Comenzar haciendo que los niños identifiquen y dupliquen patrones. Extender o crear patrones podrá ser muy difícil para los niños. Puede elegir comenzar con patrones simples. Por ejemplo, introducir a

los niños a patrones con dos elementos en la unidad de repetición (por ej. rojo-azul, rojo-azul o manzana-manzana-pera-pera, manzana-manzana-pera-pera). Tener el mismo número de cada elemento en la unidad de repetición (por ej. *un* elemento

rojo, un elemento azul o dos manzanas y dos peras). En un nivel más avanzado, puede introducir patrones con más de dos elementos en la unidad repetitiva (por ej. un patrón con tres elementos: Manzana-pera-naranja, manzana-pera-naranja) y para patrones con un número que varía de cada elemento (por ej. rojo-azul-azul, rojo-azul-azul; un rojo seguido de dos azules). Véanse los “Puntos destacados de la investigación” en la página 278.

Jugar con patrones en diferentes formatos. Los patrones se podrán presentar en diferentes formatos: A través del movimiento, sonido, idioma, objetos o imágenes. Expresar patrones a través de diferentes modalidades (equilibrio, táctil, auditivo y visual) brinda diferentes modos de aprendizaje y facilita la comprensión de patrones de los niños. La variedad también ayuda a asegurar que las experiencias de patrón estén accesibles para todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades o necesidades especiales. Hay varias oportunidades para que los niños *dupliquen, extiendan y creen* patrones a través del arte, música, movimiento, alfabetización y ciencia.

– **Patrones con objetos y diseños de imágenes.** Una forma común de crear patrones es con objetos concretos como bloques, contadores, cuentas, cubos interconectados, formas u otros objetos pequeños. Los objetos que se pueden identificar mediante el tacto proporcionan una entrada táctil para los niños cuando duplican, extienden y crean patrones. Por ejemplo, los niños pueden usar cuentas de plástico de diferentes colores y formas para armar una pulsera con patrones repetitivos, o usan una variedad de cubiertas para decorar una varita de apio con un patrón. Diferentes expresiones artísticas (por ej. pintura con esponja) pueden prestarles la expresión de

patrones como cuando un diseño se repite una y otra vez. Los niños pueden crear un patrón deseado de flores y luego plantar las flores en el jardín duplicando este patrón. Los niños también pueden duplicar patrones que observan en el entorno natural. Por ejemplo, pueden observar una oruga y registrar su patrón de colores.

- **Patrones a través del movimiento.** Los niños pueden experimentar patrones de manera física. Los maestros pueden invitar a los niños del entorno preescolar a crear patrones físicamente a través de la marcha, de pararse, sentarse, saltar o aplaudir (salto-salto-palma-palma, salto-salto-palma-palma o pararse-palma-sentarse, pararse-palma-sentarse). A menudo, estos se duplican mientras cantan una canción (por ej. “If You’re Happy and You Know It, Clap Your Hands,” [Si eres feliz y lo sabes, aplaude] o “Hokey Pokey”), o a través de juegos. Por ejemplo, al jugar a Simon dice, los niños están invitados a duplicar y crear diferentes patrones (por ej. Simon dice, aplaude, aplaude, zapatea”; “Simon dice, aplaude, aplaude, toca tu rodilla”).
- **Patrones con sonidos.** Los niños del entorno preescolar pueden crear patrones con diferentes sonidos usando instrumentos de ritmo como saleros o varitas. Por ejemplo, pueden variar el volumen del sonido para crear un patrón (fuerte-fuerte-suave, fuerte-fuerte-suave) o crear un patrón con diferentes sonidos (sonido de timbre-sacudir-sacudir, sonido de timbre-sacudir-sacudir).
- **Patrones a través de ritmos e historias.** Muchas canciones e historias infantiles tienen estructuras, frases o rimas repetitivas que forman patrones (por ej. “The Wheels on the Bus” [Las

ruedas de los autobuses”, “Old MacDonald Had a Farm” [El Viejo MacDonald tenía una granja]). Muchas historias de niños incluyen patrones repetitivos. Los niños pueden comprender fácilmente la estructura repetitiva y llevarla a los siguientes versos de la historia. Ellos encuentran diversión especial-

mente en la predicción que viene después de que se identifica un patrón. Por ejemplo, el texto en el libro *Brown Bear, Brown Bear What Do You See?* [Osito marrón, osito marrón, ¿Qué ves?], de B. Martin Jr. y Eric Carle, tiene un patrón predecible.

Juntando todas las partes

Distribuir, contar, agrupar y comparar manzanas

Durante el tiempo de actividades en círculo, la maestra compartió con los niños diferentes variedades de manzanas: Roja deliciosa, Granny Smith, Golden Delicious y Fuji. Los niños debatieron sobre las características de las variedades de manzanas. La maestra pidió a los niños en la clase que trajeran su manzana favorita del hogar para el día siguiente. Todas las manzanas que se trajeron del hogar se colocaron en una canasta y a los niños se les dio tiempo de jugar con ellas en una de las áreas de actividades. La canasta de manzanas desencadenó de inmediato un razonamiento matemático y resolución de problemas por parte de los niños. Los niños clasificaron las manzanas primero por color.

La maestra observe a los niños y propuso preguntas o hizo comentarios sobre la marcha. “Entonces, aquí colocan las manzanas verdes y aquí las rojas, ¿pero qué sucede con estas manzanas?” “¿Pueden pensar otra forma de clasificar las manzanas?” Los niños clasificaron las manzanas por variedad, color e incluso sabor (dulces contra amargas). Los niños tenían curiosidad y estaban entusiasmados. “¿Cuántas

manzanas hay en la canasta?” “¿Cuántas manzanas verdes? ¿Cuántas rojas?” La maestra preguntó, “¿Cuál es la clase favorita de manzana?” “¿Cómo creen que podríamos descubrirlo?” Después de que los niños clasificaron las manzanas por variedad, la maestra preguntó, “¿Qué grupo tiene la mayor cantidad de manzanas?” y los niños contaron las manzanas en cada grupo.

Durante el tiempo de actividades en círculo, la maestra debatió sobre las conclusiones con los niños. Junto con los niños, la maestra graficó los datos, una columna para cada grupo de manzanas, usando bloques de unidades. Luego, se alentó a los niños a comparar las columnas y debatir, “¿Cuál es la clase de manzana favorita y la menos favorita?” “¿A la mayoría de los niños les gustan las manzanas rojas o verdes?”

La maestra sacó provecho de las habilidades matemáticas naturales e intereses de los niños en el tema. Traer su manzana favorita de la clase hizo que los niños estuvieran aún más comprometidos y entusiasmados. La canasta de manzanas provocó el interés de los niños y la maestra lo desarrolló de manera progresiva en una experiencia rica a nivel matemático. La maestra les dio a los niños tiempo para explorar

las manzanas, comentó sobre las categorías de los niños y planteó preguntas que provocaran pensar. La experiencia con manzanas ilustra la integración del aprendizaje de matemática, ciencias e idioma y cómo diferentes habilidades y conceptos matemáticos como distribuir, contar, comparar, recopilar datos y graficar se pueden unir.

(Nota: Si la poliza del programa no permite traer alimentos del hogar, o si algunas familias no pueden dar a sus hijos una manzana para llevar al colegio, éste podrá proporcionar una canasta de manzanas para esta actividad.)

Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas pueden ayudar a las familias a desarrollar las habilidades de clasificación de los niños:

- ✓ **Explicar a los padres sobre la clasificación y los patrones.** Los maestros quizás necesiten explicar a los padres qué es la clasificación y el patrón y cómo contribuyen a la comprensión de matemática de los niños. Es más probable que los padres a quienes se les informa estas habilidades en desarrollo hagan participar a los niños en las experiencias de clasificación y dibujo en sus rutinas diarias.
- ✓ **Crear experiencias de clasificación fuera del entorno preescolar.** La maestra puede proporcionar algunas ideas sobre las actividades de clasificación y dibujo que los niños pueden experimentar fuera de la clase. Al igual que el entorno de preescolar ilustra para los niños cómo se relacionan diferentes objetos en el mundo, de la misma manera, lo hace la organización de los elementos en el hogar, en el local de comestibles o en otros lugares (por ej. los vegetales y frutas se clasifican y presentan por clase; todas las cajas de

cereal se colocan en el mismo estante y así sucesivamente). Los niños aprenden cómo se relacionan diferentes cosas mediante la observación de su entorno.

Los niños tienen muchas oportunidades en el hogar de revisar objetos y buscar similitudes y diferencias entre ellos. A una edad muy pequeña, pueden jugar con juguetes de clasificación, por ejemplo, clasificando círculos, cuadrados y otras formas e insertándolos en la abertura que coincida, el cuadrado en la abertura del cuadrado y así sucesivamente.

A medida que crecen, los padres pueden hacer participar a los niños en diferentes actividades de clasificación por toda la casa. Los niños pueden clasificar vestimenta por color o tipo (por ej. las remeras de color juntas, las medias y toallas blancas), clasificar los zapatos o medias y encontrar pares que se relacionen, o descargar comestibles y clasificarlos en diferentes pilas (por ej. cajas en el mostrador y latas sobre la mesa).



- ✓ **Crear experiencias de dibujos fuera del entorno preescolar.** Los niños también disfrutan de identificar cosas que se repiten en su entorno. Los padres pueden enfocar la atención de sus hijos sobre los patrones en diseños e imágenes, en muebles, papeles para

empapelar o alfombras en la casa, o en canciones y en los libros de los niños. Por ejemplo, les pueden pedir a los niños que encuentren y describan patrones en su vestimenta (“Mi remera tiene un patrón. Es amarilla, azul, amarilla, azul”) o en imágenes de libros o revistas. También pueden cantar canciones o leer libros con frases que riman, hacer énfasis en la frase que se

repite, y permitir a los niños predecir qué sigue (por ej. “One, Two, Buckle My Shoe” [Un, dos, ata mi zapato], “Head, shoulders, knees, and toes” [Cabeza, hombros, rodillas y pies]). Dichos libros y canciones refuerzan patrones a través de palabras, sonidos y movimiento, y son formas juguetonas para que los niños practiquen las habilidades de idioma y matemática.

Preguntas para la reflexión

1. ¿Cómo organizan o podrían organizar su entorno de clase para facilitar las habilidades de clasificación?
2. ¿Cómo podrían integrar las experiencias en la clasificación y el patrón en el tema de estudio actual de los niños?
3. ¿Qué actividades de clasificación o patrón ofrecerían, u ofrecen, a los niños que recién están comenzando a captar estos conceptos?
4. ¿Cómo hacen participar a los niños en la exploración y descripción de patrones?
5. ¿Cómo usan, o podrían usar, las experiencias en la clasificación y el patrón para desarrollar el idioma de los niños e introducirlos al nuevo vocabulario?



Medición

Los niños pequeños desarrollan una noción intuitiva de medición a través de las experiencias naturales de todos los días. Exploran y descubren propiedades como longitud, altura, volumen y peso cuando buscan un bloque más largo, miden quién es más alto, vierten arena de un balde pequeño a uno más grande o tratan de recoger una caja pesada y piden ayuda. Hacen comparaciones para ver cuál es el más largo, más alto, más pesado, más grande o más pequeño. Los maestros deben ampliar los conceptos emergentes de los niños de preescolar sobre medición y brindar experiencias que faciliten el desarrollo y aprendizaje de estos conceptos.

Esta práctica no sugiere enseñar a los niños pequeños cómo medir en pulgadas o libras usando herramientas de medición. Se trata de explorar y describir la altura, peso, o tamaño de los objetos, comparando y ordenando objetos mediante diferentes atributos, usando vocabulario de comparación y midiendo con unidades estándar y no estándar. Explorar y reflejar sobre comparación y medición establece a los niños de preescolar sobre un camino para el desarrollo de una comprensión formal de medición más tarde en la escuela.



1.0 Comparar, ordenar y medir objetos

La área de Medición abarca tres conceptos principales de medición:

- **Comparar:** Los niños desarrollan una comprensión de los atributos (altura, tamaño, volumen) observando, tocando y comparando objetos directamente. Pueden determinar cuál de los dos objetos es más largo colocando dos objetos lado a lado, o cuál de los dos objetos es más pesado reuniéndolos. Aprender el vocabulario para describir objetos (por ej. pesado, grande, corto) y para compararlos mediante diferentes atributos (por ej. “Éste es más pesado”, “El mío es más grande”) es fundamental para adquirir los conceptos de medición. Los niños de edad preescolar más grandes pueden comenzar comparando objetos, indirectamente, usando un tercer objeto (por ej. usar una tira de papel para representar la longitud de un objeto y luego extender la tira contra el otro objeto).
- **Ordenar:** Cuando los niños exploran y comparan objetos, también pueden identificar relaciones de orden. Por ejemplo, pueden acomodar tres objetos o más por tamaño desde el más pequeño hasta el más grande. Esto requiere que los niños observen y distingan leves variaciones del atributo y orden de los objetos en una secuencia progresiva (por ej. oso pequeño, oso mediano, oso grande).
- **Medir:** Los niños de edad preescolar comienzan a medir el largo de los objetos, a menudo usando unidades no estándar (por ej. un bloque). Por ejemplo, para medir el largo con una unidad no estándar como un bloque, los niños colocan muchos bloques del mismo tamaño junto con el objeto que

Puntos destacados de la investigación

Un enfoque de enseñanza basado en el desarrollo sugiere que los maestros de niños pequeños sigan una secuencia del desarrollo para ayudar a los niños a desarrollar conceptos y habilidades de medición de largo.²⁰ Primero, las actividades informales establecen el atributo de longitud. A los niños se les debe brindar una variedad de experiencias directamente comparando el tamaño de los objetos para determinar igualdad o desigualdad de longitud y desarrollar conceptos como “más largo” o “más corto”. Solamente entonces, los niños pequeños están listos para aprender a medir y conectar el número con la longitud. La investigación hace énfasis en la importancia de resolver problemas de medición reales en los que los niños exploran los principios de medición como identificar una unidad para medir y colocar dicha unidad de extremo a extremo junto al objeto sin dejar espacio entre las unidades sucesivas (se lo conoce como *iteración de unidad*).

El enfoque tradicional sostiene el punto de vista de que los niños miden la longitud con reglas solamente después de una larga experiencia con unidades no estándar y manipulación de unidades estándar. Investigación reciente sugiere que los niños de tan sólo seis años, son capaces de usar reglas y se benefician de eso.²¹ Los niños generalmente aprenden a medir con reglas en los primeros años de primaria. Sin embargo, la exposición a la regla y a la cinta métrica es apropiada durante todos los años del entorno preescolar.

miden, de extremo a extremo, sin dejar espacio entre los bloques, y cuentan el número de bloques. Pueden descubrir, por ejemplo, que la mesa es de siete

bloques de largo. Dichas experiencias desarrollan la comprensión de los niños sobre la naturaleza de las unidades.

Razonamiento matemático en acción: Jugar en la mesa de agua

CASO

Jugando en la mesa de agua en el exterior, Sara estaba llenando con agua contenedores de diferentes tamaños. La maestra, la Srta. Frances, se dio cuenta que Sara había llenado una taza con agua y vertió el agua en un contenedor más grande una y otra vez. La Srta. Frances comentó, “Parece que estás usando la taza para llenar este jarro con agua. ¿Cuántas tazas más crees que necesitarías para llenarlo?” Sara miró al jarro y dijo, “No sé, quizás tres, no . . . cinco”. La Srta. Frances sugirió, “Descubramos juntas cuántas tazas de agua necesitarás para llenar este jarro hasta llegar al tope”. Juntas, llenaron la taza y vertieron el agua en el jarro, una taza por vez, mientras contaban, “Una, dos, tres, y cuatro”. Sara dijo, satisfecha con sí misma, “Me llevó cuatro tazas más. Yo dije cinco; casi tenía razón”.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Al verter el agua o arena desde un contenedor a otro, los niños aprenden sobre el **volumen** o **capacidad** de diferentes contenedores. Mientras observaba a Sara y a otros niños en la mesa de agua, el maestro ha reconocido la oportunidad de hacer que esto sea una experiencia de aprendizaje sobre estimación y medición. La maestra ilustró para el niño que la medición incluye el número total de unidades de igual tamaño repetidas (por ej. una taza).

Los niños se benefician de las actividades de medición repetidas y del uso del vocabulario de medición. Las siguientes interacciones y estrategias brindan sugerencias en cuando a cómo los maestros pueden ayudar a los niños del entorno preescolar, incluyendo niños con discapacidades o necesidades especiales, a crear los conceptos y habilidades de medición.

Proporcionar oportunidades para promover los conceptos de medición en el entorno. Los entornos de aprendizaje de interior y exterior tienen cantidad de cosas que se pueden medir. Los niños incluso se comparan a sí mismos entre

sí y con otros objetos. “Esta planta es más alta que yo”. Objetos de diferentes tamaños, como baldes, palas, pelotas, bloques, cepillos o tazas, presenta oportunidades más reales de comparar y ordenar objetos por tamaño. Por ejemplo, los bloques de unidad son especialmente buenos para las exploraciones de medición. Un entorno rico con oportunidades de medición también debe incluir las herramientas de medición estándar en diferentes áreas de interés, aunque la medición usando unidades estándar no es el enfoque principal en preescolar. Al proporcionar un entorno con herramien-

tas de medición, un maestro alienta a los niños a familiarizarse con ellos y a explorar su función. Las reglas y cintas métricas también pueden ser parte del área de bloques, aunque se pueden usar para diferentes objetivos durante todo el día. Las estaturas de pared se pueden usar para medir y controlar el crecimiento con el tiempo. Las tazas, cucharas y palas de medición, se pueden usar en el arenero y para cualquier actividad de cocina, real o simbólica. Las herramientas para medir peso, como una balanza de equilibrio, balanza de producción o balanza de baño, pueden ser parte del área de juego dramática. Un termómetro puede indicarles a los niños la temperatura de adentro o de afuera. No se espera que los niños de preescolar sepan cómo leer y usar estas herramientas, pero con la guía del maestro, pueden aprender que las herramientas especializadas miden diferentes atributos. El maestro puede aumentar gradualmente la cantidad de herramientas de medición en el entorno. No todas las herramientas se deben introducir de una vez, y se les debe dar tiempo a los niños para explorar herramientas, aprender sobre su función y aplicar dicho conocimiento en su juego. Además, se pueden incluir materiales para mediciones en formas no estándar, como cintas, hilos, sujetapapeles, unidades de bloque del mismo tamaño, varas para medir o

bloques de unidad. Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 287.

Observar los conceptos de medición de los niños del entorno preescolar en el juego y las rutinas diarias. Los niños colocaron dos trenes uno al lado del otro para ver cuál es más largo. La maestra comentó, “¿Cómo saben qué tren es más largo?” Otra niña llenó un balde de arena. El balde estaba muy pesado y la niña no pudo recogerlo. Vertió algo de arena e intentó nuevamente. Los niños de preescolar aprenden conceptos de medición a través del juego diario. Dichas interacciones con objetos enseñan a los niños sobre longitud, capacidad, peso y otros atributos que se pueden medir. Ellos hacen comparaciones constantemente: “Mi tren es más largo”, “Tengo un zapato más grande”, “Veamos quién es más alto”. Mientras se observa a los niños en el juego, los maestros pueden escuchar las palabras que usan en inglés y en el idioma de su hogar para describir y comparar objetos, aprender sobre su nivel de conceptos de medición, y saber más sobre sus intereses. Esta información valiosa ayudará a los maestros a diseñar oportunidades de aprendizaje que son apropiadas para el desarrollo, significativas, interesantes y accesibles para todos los niños en el grupo.

Razonamiento matemático en acción: ¿Qué es más alto?

CASO

La maestra dice, “Tú construyes una torre alta. ¿Cuál crees que es más alta, la mesa o la torre?”

Cathy responde, “La torre”.

La maestra responde, “¿Por qué crees que la torre es más alta?”

Cathy responde, “Porque parece, la mesa solamente me llega hasta aquí”, señalando su cintura, “y la torre está hasta aquí”, señalando a su pecho.

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La maestra está haciendo preguntas para dirigir la atención de Cathy a la altura de los objetos. Cathy está interesada en descubrir “cuál es más alto” e inventar una forma de responder esta pregunta. Está usándose a sí misma como punto de referencia para determinar qué es más alto. La torre de bloques o la mesa

Facilitar y reforzar los conceptos de medición en el juego y rutinas diarias.

Las interacciones diarias proporcionan a los maestros oportunidades para ayudar a los niños de preescolar a identificar y comparar atributos de longitud, área, peso y volumen.

- **Crear vocabulario descriptivo y de comparación de los niños del entorno preescolar.** Describir y comparar atributos no sólo armoniza a los niños con la idea de medición, sino también expande el vocabulario de los niños de manera natural y funcional. Señalar los objetos cuando los describe y compara. Los niños que están aprendiendo inglés, en particular, necesitan oír vocabulario relacionado con la medición usada en el contexto para comprender el significado. Modelar el uso de vocabulario de comparación cuando se habla con los niños. “Éste es un árbol *muy* alto. ¿Cuál árbol creen que es *más* alto?” “Su lonchera está *muy pesada* hoy. Ésta es *más pesada* que la mía”. “Observen el

tren *largo* que han construido. Veamos de quién es el tren *más largo*”. “Ésta es una torre *grande*. Creo que necesitamos una caja *más grande*”. Para más información sobre estrate-



gias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

- **Hacer preguntas.** Las preguntas de los maestros dirigen la atención de los niños a las propiedades que se pueden medir de los objetos, facilitan el pensamiento del niño sobre los conceptos de medición y modelan el uso del vocabulario de medición. “¿Qué cinta es más larga?” “¿Qué tallo de frijol es más alto?” “¿Qué es más pesado, el bloque de espuma o el bloque de madera?” “¿Qué contenedor abarca más?” Las preguntas deben ser cortas y simples para los niños que están aprendiendo inglés para los niños que recién están comenzando a aprender estos conceptos. La maestra debe realizar preguntas significativas que reflejen un deseo de comprender realmente el pensamiento del niño y no agobiarlo con cantidades de preguntas. Usar preguntas con moderación y a propósito y dar tiempo a los niños para pensar y responder.
- **Desafiar a los niños del entorno preescolar a usar la medición para resolver los problemas.** Cuando los maestros observan los niños en el juego, plantean preguntas para enriquecer las experiencias de los niños. “¿Cuán lejos pueden saltar?” “¿Cómo podemos descubrir cuán grande es este cohete espacial?” Los niños disfrutan explorar y encontrar las respuestas a dichas preguntas. Los maestros pueden ayudar a descubrir formas de medir, usando unidades estándar o no estándar. Por ejemplo, la maestra puede sugerir que el niño mida la distancia de su salto con los bloques del mismo tamaño o mostrar a los niños cómo usar una cinta métrica para medir el largo de un tobogán o la circunferencia de una sandía. Consulte los “Puntos destacados de la investigación” en la página 287.

Además de las experiencias de medición naturales de los niños de edad preescolar a través del juego diario, los maestros pueden brindar experiencias ricas y significativas en grupos grandes o pequeños para dirigir diferentes conceptos de medición.

Brindar oportunidades de comparar y ordenar objetos. La comparación sienta las bases para comprender la medición. Ofrecer a los niños oportunidades para comparar objetos basándose en el tamaño, peso o capacidad. Por ejemplo, los niños pueden explorar un par de calabazas y determinar cuál es más larga. Se puede usar una balanza de equilibrio para comparar el peso de diferentes objetos. Hablar con los niños sobre la razón por la cual la balanza se mueve hacia arriba o hacia abajo. “¿Qué objeto es más liviano?” “¿Qué objeto es más pesado?” Después de comparar los dos elementos, los niños pueden comparar tres o más elementos y ponerlos en orden. Por ejemplo, con tres calabazas de diferentes tamaños, los niños pueden colocarlas en orden desde la más grande a la más pequeña y desde la más pequeña a la más grande. Los maestros pueden hacer participar a los niños en el orden, usando una variedad de objetos en el entorno de preescolar, como varitas, baldes, pelotas, tazas para encastrar o bloques. Los niños pueden acomodar las varitas desde la más corta hasta la más larga o los baldes en el arenero desde “los que abarcan más” a “los que abarcan menos”.

Usar literatura para ilustrar conceptos de medición. Leer libros de cuentos como *Goldilocks and the Three Bears* [*Ricitos de oro y los tres ositos*] para que los niños hagan énfasis en los conceptos de medición. Los maestros pueden hacer que los niños actúen las historias y usen objetos de diferentes tamaños para crear el armado (por ej. tazones, camas y sillas

grandes, medianos y pequeños). Esto permite a los maestros ilustrar el concepto de tamaño y usar el vocabulario de comparación en un contexto significativo: “¿Qué tazón es más grande?” “¿Pueden colocar estos tres osos en orden desde el más pequeño hasta el más grande?”



Proporcionar actividades de grupo pequeño usando mediciones estándar y no estándar. Planificar actividades que muestren al niño la necesidad de medición y uso de objetos concretos para ilustrar el proceso de medición. Los niños disfrutan de encontrar respuestas a las preguntas de medición, especialmente si la actividad expande lo que ya se sabe y

está relacionada con lo que es familiar para ellos. Para algunas actividades, los maestros pueden ilustrar el uso de mediciones no estándar para niños como múltiples copias de objetos del mismo tamaño (por ej. bloques de madera, bloques de unidad). Para otras actividades, los maestros pueden modelar a los niños el uso de herramientas estándar en situaciones de la vida real. Los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua quizás ya conozcan un concepto pero necesitan las palabras en inglés o el vocabulario relacionado con la medición para describirlo. Describir en palabras, usando gestos y objetos concretos, la pregunta de medición y el proceso de medición. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

Algunas actividades comunes que implican medición incluyen plantación y cocina. Al plantar, por ejemplo, los niños pueden usar varitas del mismo tamaño para mantener distancias iguales entre las plantas (por ej. “¿Cuán alejadas deben estar las plantas?”). Pueden usar una cuerda de tres pulgadas para averiguar si cada pozo es lo suficientemente profundo y controlar y comparar el crecimiento de las plantas con el tiempo. Los niños pueden mantener un registro diario del crecimiento de las plantas. Mientras cocinan, los maestros pueden invitar a los niños a medir usando tazas y cucharas de medición. “Ahora necesitamos una taza de harina. ¿Alguien puede ayudarme a medir?” “Necesito media cucharita de canela”. Los niños pueden ayudar al maestro a identificar la herramienta de medición apropiada y la maestra puede usarla para demostrarles a los niños cómo medir cantidades exactas.

Los niños también pueden usar la medición para explorar el cuerpo. Por ejemplo,

el maestro puede crear con los niños un recorte de sus pies. Los niños calculan la longitud de sus pies, y luego el maestro les muestra cómo pueden medir la longitud exacta usando una cinta métrica. Los niños pueden registrar lo que han medido. El maestro también puede invitar a los niños a comparar su altura creando un gráfico de barra. Puede debatir con los niños, “¿Cuán alto eres?” “¿Quién es el más alto?” “¿Quién es el más bajo?” Si la clase incluye a un niño que aún no ha caminado, los maestros pueden alentar a los niños a medir la altura mientras la persona está acostada. La técnica también funciona para los maestros altos.

Alentar a los niños del entorno preescolar a calcular mediciones. Una experiencia de medición podría comenzar con la estimación antes de hacer la medición real, “¿Cuántas palas de arena crees que necesitamos para llenar esta taza verde?” “¿Alrededor de cuántos bloques cubrirán la distancia desde aquí hasta la mesa?” Alentar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua a

expresarse en el idioma de su hogar. La estimación concentra a los niños en el atributo que se está midiendo, ayuda a desarrollar la familiaridad con las unidades estándar y motiva a los niños a medir y descubrir cuán cerca estuvieron de sus cálculos.

Alentar a los niños del entorno preescolar a registrar y documentar lo que han medido. Registrar sus mediciones permite a los niños transmitir información sobre el proceso y resultado de su medición, usando dibujos, números y palabras. Los maestros pueden transcribir para los niños sus observaciones y explicaciones. Los niños con necesidades especiales y otras discapacidades pueden usar métodos alternativos de comunicación, si es necesario. Por ejemplo, algunos niños pueden usar lenguaje de señas, imágenes o una computadora. Guardar los registros de sus mediciones permite a los niños comparar sus mediciones con otros o con sus propias mediciones durante un período de tiempo (por ej. controlando el crecimiento).

Juntando todas las partes

Controlando el crecimiento de los girasoles

Como parte de explorar y aprender el concepto de crecimiento, los niños han plantado semillas de girasol en el jardín. Se colocó una vara larga al lado de cada planta, y el maestro pidió que cada semana, los niños marcaran sobre la vara la altura del girasol. Controlar el crecimiento de los girasoles ha generado experiencias de comparación y medición. Por ejemplo, una semana el maestro señaló a uno de los girasoles y explicó a los niños, “La semana pasada

cuando medimos este girasol, estaba hasta aquí. Tenía siete pulgadas de largo. Esta semana está por aquí. ¿Cuántas pulgadas más creen que creció en la última semana? ¿Cuál es su cálculo?”

Se alentó a los niños a hacer cálculos y luego se los invitó a medir el crecimiento de este girasol. “¿Cómo podemos medir cuánto ha crecido desde la última vez?” Los niños tuvieron diferentes ideas. Algunos niños dijeron, “Necesita una regla.” Otros dijeron, “Con esto” y señalaron una

cinta métrica. Con el tiempo, los niños también estaban comparando los girasoles entre sí. En una ocasión, el maestro ayudó a un grupo pequeño de niños a comparar la altura de dos flores usando una vara para representar la altura de una flor y luego, extendiéndola contra la segunda flor.

Los niños disfrutaron de controlar el crecimiento de los girasoles y descubrir, “¿Qué girasol es más alto?” y “¿Qué es más alto?”—el niño o el girasol.

Controlar el crecimiento de los girasoles generó oportunidades para que los niños compararan, calcularan y midieran la longitud. La medición fue una parte natural de esta experiencia, e ilustró para los niños su aplicación en la vida diaria. El maestro facilitó y reforzó los conceptos de medición realizando preguntas, alentando a los niños a hacer cálculos, desafiando a los niños a usar la medición para responder preguntas, y apoyando los esfuerzos de los niños en la medición.

Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas pueden ayudar a las familias a desarrollar las experiencias de medición de los niños.

- ✓ **Comunicar a los padres la importancia de hablar con los niños sobre la medición.** Explicar a los padres cómo las experiencias de medición temprana sientan las bases para el desarrollo de una comprensión formal de la medición más adelante en la escuela. Las experiencias de medición tempranas con padres y otros miembros de la familia expondrá a los niños a términos de medición y vocabulario de comparación en el idioma del hogar del niño. Los padres pueden invitar a los niños a comparar la longitud, altura, área o peso de

diferentes objetos. Por ejemplo, pueden jugar con los niños un juego en el que los niños tengan que encontrar objetos alrededor del hogar que sean “más largos que”, “más pesados que”, o “más altos que” un objeto en particular. Los maestros pueden invitar a los padres y a otros miembros de la comunidad a la clase para formar parte de la cocina, jardinería, construcción y otras actividades que incluyan medición.

- ✓ **Alentar a los padres a hacer participar a los niños en las experiencias de medición diarias.** La medición es una habilidad matemática práctica en muchos aspectos diferentes de la vida diaria. Cocinar, sembrar, cuidar el jardín, comprar comestibles, visitar al médico o a la oficina postal incluyen medición. Alentar a los padres a incluir a los niños en las experiencias de medición diarias y a hablar con ellos sobre lo que están midiendo. Los padres quizás necesiten ser recordados sobre las muchas oportunidades que tienen durante todo el día para hablar con los niños sobre la medición y para demostrar a los niños el uso de diferentes herramientas de medición; por ejemplo, una balanza para medir peso, una cinta métrica o una regla para medir la longitud y un termómetro para medir temperatura. Explicar a los padres que los niños pequeños pueden familiarizarse con estas herramientas pero que no se espera que sepan cómo leer y usar estas herramientas sin la guía de los adultos. Además, comunicar a los padres que los niños de preescolar pueden medir la longitud usando unidades no estándar. Algunos ejemplos de experiencias de medición que los niños tuvieron en la clase usando unidades no estándar se podrían compartir de manera que los

padres unan a los niños en la medición de los diferentes objetos en el hogar, usando la propia unidad de medición

del niño (por ej. “La mesa mide seis loncheras de largo”).

Preguntas para la reflexión

1. ¿Qué otras experiencias en el ambiente preescolar cree que puedan invitar a los niños a practicar la medición naturalmente?
2. ¿Qué se podría agregar al entorno físico para promover los conceptos y habilidades de aprendizaje de medición de los niños?
3. Piense sobre la rutina diaria del grupo. ¿En qué situaciones podría modelar el uso del vocabulario de comparación (por ej. más pesado, más pequeño, más largo, más corto) cuando habla con los niños? ¿Cómo apoyaría a los estudiantes de inglés como segunda lengua en el aprendizaje y usando vocabulario de comparación?
4. ¿Cómo integraría las experiencias de medición en el tema actual del grupo de estudio? ¿Qué experiencias de medición serían las relevantes para la cultura, intereses o experiencias de vida de los niños en su grupo?
5. ¿Cómo los padres podrían ser parte de las actividades de medición en su clase (por ej. en cocina, construcción, carpintería, jardinería)?

Geometría

La geometría es el estudio de las formas y las relaciones espaciales. Los niños ingresan al centro preescolar con un fuerte conocimiento intuitivo sobre formas, ubicación en el espacio, y transformaciones. Aprenden sobre la geometría mientras se mueven en el espacio e interactúan con objetos en su ambiente. Desde su infancia, comienzan a formar conceptos de forma a medida que exploran su ambiente, observan las formas, y juegan con distintos objetos. Antes de que puedan nombrar y definir formas, los niños muy pequeños pueden hacer coincidir y clasificar objetos en base a su forma. Durante los años del entorno preescolar, los niños desarrollan un creciente entendimiento de las formas y relaciones espaciales. Aprenden los nombres de las formas y empiezan a reconocer los atributos de las formas bi- y tridimensionales. También desarrollan un entendimiento de los objetos en relación al espacio, aprendiendo a describir la ubicación de un objeto (por ejemplo, encima, debajo), dirección (por ejemplo, desde, arriba, abajo) y distancia (por ejemplo, cerca, lejos).^{22, 23}

Los maestros juegan un papel vital en la expansión del pensamiento de los niños acerca de las formas y el espacio. Deberían hacer preguntas y brindar materiales que alienten a los niños a explorar, describir y comparar formas y posiciones en el espacio. El uso de preguntas y el acceso a materiales resulta de especial ayuda para que los niños que están aprendiendo inglés obtengan un entendimiento de los conceptos de geometría mientras desarrollan sus habilidades de segundo idioma. Las siguientes estrategias orientarán a los maestros para que apoyen activamente el desarrollo de los conceptos de geometría y sentido del espacio de los niños.



1.0 Formas

Aprender sobre formas va más allá de solo saber el nombre de las formas comunes. Tiene que ver con la exploración, investigación y discusión de formas y estructuras en el salón de clases.²⁴ Las experiencias con formas bi- y tridimensionales permite que los niños aprendan a darse cuenta de los atributos y características de las formas e identificar las similitudes y diferencias entre ellos. Las

experiencias ricas con formas establecen la base para una geometría más formal en los siguientes años. Los maestros deben ayudar a los niños a desarrollar un entendimiento más profundo de las formas al alentarlos a explorar las formas y sus atributos y brindar oportunidades para que los niños representen, construyan, perciban y comparen formas.²⁵

Razonamiento matemático en acción: Descubriendo formas con bloques

CASO

El Sr. Gerry ve que Amelia está construyendo una pared de bloques y se acerca para observar. Amelia le dice al Sr. Gerry, "Necesito uno."

El Sr. Gerry responde: "¿Necesitas otro bloque cuadrado?"

Amelia responde: "Sí, pero no más."

El Sr. Gerry dice: "Tengo una idea. Podemos usar este bloque de triángulo y este otro bloque de triángulo para hacer un cuadrado."

Le pasa dos bloques triangulares a Amelia. "Ponlos mirándose entre sí así", le explica, demostrando para que Amelia entienda.

Amelia intenta juntar los dos triángulos para formar y cuadrado y dice: "No sé."

El Sr. Gerry le responde: "Sí, hay que dar vuelta este triángulo y ponerlo al lado del otro. Ahora mira estos dos triángulos que se están mirando entre sí. ¿A qué se parece?" "¡Un cuadrado!"

Amelia, sorprendida y riendo, dice: "Lo necesito aquí."

El Sr. Gerry le contesta: "Ahora terminaste de construir la pared."

MOMENTO DE ENSEÑANZA

Amelia se sumó a este grupo de preescolar hace poco. Está aprendiendo inglés. El Sr. Gerry notó que Amelia estaba buscando otro bloque cuadrado, y el maestro utilizó la oportunidad para interactuar con la niña. El maestro ha introducido a Amelia a los nombres de las formas (por ejemplo, cuadrado, triángulo) y le ha mostrado cómo una forma geométrica puede estar formada por otras formas.

Las siguientes interacciones y estrategias promueven el entendimiento de los conceptos de forma:

Referirse a las formas y alentar el uso de los nombres de las formas en las interacciones de todos los días. Los niños del entorno preescolar aprenden los nombres correctos de las formas al escuchar a los demás llamar a los objetos por sus nombres geométricos. Primero los niños identifican formas simples de dos dimensiones, como un círculo y un cuadrado. Con el tiempo, aprenden a identificar y describir una mayor variedad de formas (triángulo, rectángulo, hexágono, trapecio). Los niños juegan con formas tridimensionales (por ejemplo, bloques para construir) y, mientras están en preescolar, es posible que también comiencen a nombrar y describir algunas formas tridimensionales (por ejemplo, esfera, cubo).



El maestro debe usar los nombres correctos de las formas durante las interacciones y rutinas diarias. Describa lo que ve y señale o toque objetos al decir los nombres de sus formas. Las descripciones orales son especialmente importantes para niños de preescolar estudiantes de inglés como segunda lengua. Ayude a los niños a entender términos matemáticos modelando, acompañe las palabras con gestos (por ejemplo, señalar o hacer formas en el aire), señale objetos, represente términos, y use oraciones cortas y claras. Para más información sobre estrategias para apoyar a los niños que son estudiantes de inglés como segunda lengua, consulte el Capítulo 5.

- Durante la hora de juego, el maestro observó la construcción con bloques de los niños y comentó: “Veo que usaste los bloques rectangulares para construir una pared.” “Mira, pusiste un triángulo pequeño encima de un cuadrado pequeño”, el maestro señaló los objetos mientras decía los nombres de las formas. “Construiste una casita”.
- Durante el desayuno, el maestro preguntó: “¿Qué forma tiene el panqueque?” Luego, a la hora de la merienda, el maestro anunció: “Hoy vamos a comer galletitas que son círculos y galletitas que son rectángulos”.
- Al leer un libro de cuentos, el maestro comentó: “Miren este muñeco de nieve. ¿Qué formas pueden ver?”
- Al jugar con bloques, el maestro preguntó: “¿De qué forma es el bloque que está encima del bloque que es un rectángulo largo?”

Involucrar a los niños del entorno preescolar en conversaciones sobre formas. Los niños del entorno preescolar reconocen las formas geométricas por su apariencia física general, pero aún no piensan sobre los atributos o propiedades de las formas. Por ejemplo, los niños pueden reconocer un cuadrado porque se ve como un cuadrado, pero no piensan en él como una forma que tiene cuatro lados iguales y cuatro ángulos rectos. Los maestros pueden enfocar la atención de los niños en los atributos de las distintas formas al hablar con ellos sobre las partes y los atributos de las formas y alentarlos a construir y representar formas de muchas maneras distintas.

- **Alentar a los niños del entorno preescolar a que observen y comparen formas:** “¿Pueden encontrar otro rectángulo en el salón?” “¿En qué se parecen?” “Este es un cuadrado y este es un triángulo. ¿En qué se diferencian?”

- **Hablar sobre formas y sus atributos:** Veamos cuántos lados rectos hay en un rectángulo.” El maestro cuenta mientras señala un rectángulo: “Uno, dos, tres, cuatro. ¿Cuántos lados rectos tiene un triángulo? ¿Me pueden ayudar a averiguarlo?” Las descripciones orales son de especial ayuda para niños con problemas de visión y aquellos que tienen dificultades visuales-espaciales.



El mundo de un niño está lleno de formas de distintos tamaños y en diferentes posiciones, pero observar las formas que hay en el ambiente no es suficiente para generar un entendimiento completo de lo que son las formas. Los niños de preescolar necesitan explorar, manipular y representar formas bi- y tridimensionales de distintas maneras. Las experiencias manuales o interactivas ofrecen las mejores oportunidades de aprendizaje para todos los niños, incluyendo aquellos que tienen necesidades especiales. Las siguientes experiencias expondrán a los niños a los atributos y propiedades de las distintas formas.

Proporcionar materiales que alienten a los niños del entorno preescolar a

explorar y manipular formas en el espacio. Es crucial que el ambiente del salón de clases incluya materiales que alientan a los niños a manipular y representar formas de distintas maneras. Los niños que tienen discapacidades y otras necesidades especiales, en particular, necesitan muchas experiencias interactivas con formas tridimensionales y objetos de la vida real de distintas formas y texturas. El ambiente de preescolar debería tener una variedad de bloques de distintas formas, colores, tamaños y grosores. Además de bloques, se pueden proporcionar formas en distintas instancias en todas las áreas del salón de clases. Formas de plástico encastrables, contenedores con forma para jugar con arena y agua, moldes para arena, esponjas con formas, cortadores de galletitas, calcomanías, imanes, plantillas de formas, geoplanos y cuentas de distintas formas.

Incluir libros, juegos, y otros materiales didácticos con temas relacionados con las formas en el ambiente preescolar. Comparta libros sobre formas con los niños de preescolar (por ejemplo, *The Shape of Things [La forma de las cosas]*, *The Village of Round and Square Houses [El pueblito de casas redondas y cuadradas]*). Al leer en voz alta, los maestros señalan fotos y hablan con los niños sobre los nombres y atributos de las formas. Los libros también les pueden mostrar a los niños objetos desde una perspectiva distinta y darle un sentido a las palabras relacionadas espacialmente (por ejemplo, *debajo, en, sobre*). Otra manera divertida de introducir formas es a través de juegos relacionados con formas, como por ejemplo una lotería de formas, bingo de formas, y rompecabezas. Algunos preescolares eligen incorporar un currículo matemático basado en un software. Existe software para computadoras que permite a los niños llevar a cabo acciones sobre

las formas, como darlas vuelta, deslizarlas y girarlas en diferentes ángulos. El software de este tipo involucra a los niños en distintas actividades relacionadas con las formas (por ejemplo, resolver un rompecabezas de formas, crear una composición de formas) en la computadora.

Brindar a los niños del entorno preescolar oportunidades divertidas para explorar y representar formas de distintas maneras. Para desarrollar sus conceptos de forma, los niños pequeños necesitan manejar, explorar, manipular y crear formas de distintas maneras. Las experiencias manuales o interactivas ofrecen las mejores oportunidades de aprendizaje para todos los niños, incluyendo aquellos que tienen necesidades especiales. Las siguientes experiencias expondrán a los niños a los atributos y propiedades de las distintas formas.

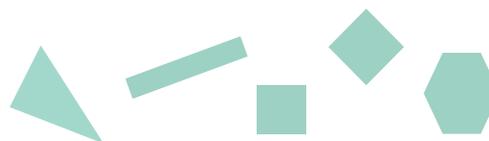
- **Jugar con bloques.** Los niños del entorno preescolar aprenden sobre las formas tocando, moviendo, armando y desarmando. Jugar con bloques brinda infinitud de oportunidades para aprender sobre las formas. Al jugar con bloques, los niños perciben formas tridimensionales desde distintos ángulos y descubren relaciones entre las formas. Los niños pueden ver que un círculo entra por el medio de un arco, que dos triángulos rectos forman un rectángulo, y dos cuadrados forman un rectángulo. Los niños con deficiencias motoras pueden necesitar la ayuda de un adulto o compañero para que manipule los objetos para poder explorar las formas bi- y tridimensionales. Un niño también puede usar materiales de adaptación (por ejemplo, objetos didácticos que sean fáciles de agarrar). Los niños que tienen problemas de visión necesitan materiales que se puedan distinguir fácilmente al tacto. Su parti-

cipación también se facilita utilizando contenedores o bandejas de materiales que defina claramente su espacio de trabajo.

- **Emparejar, separar y clasificar formas.** Proporcione a los niños una colección de formas de distintos tamaños y colores. Pídales que pongan todos los mismos tipos de formas juntos. Hable con los niños sobre por qué una forma pertenece a un grupo.
- **Crear y representar formas.** Ayude a los niños del entorno preescolar a representar formas de distintas maneras. Por ejemplo, los niños pueden crear formas bidimensionales usando objetos pequeños como por ejemplo cuentas, palitos, o hilos, o con plastilina, arcilla, pajitas flexibles, o limpiapipas. También pueden armar formas con su cuerpo. Puede invitar a los niños a ponerse en pareja con un amigo y usar sus dedos o piernas para crear círculos, triángulos, cuadrados y diamantes. A los niños también les gusta dibujar, calcar y copiar formas. Los niños de preescolar dibujan formas, sobre todo al dibujar una casa, una persona o un árbol. Los maestros pueden ofrecer a los niños recortes sólidos para que tracen formas o alentarlos a hacer una forma en el aire usando sus dedos. Trazar ayuda a los niños a enfocarse en los atributos críticos de cada forma.
- **Componer y descomponer formas a partir de otras formas.** Proporcione a los niños distintas formas (por ejemplo, cuadrados, triángulos, trapecios y rombos) y permítales usar estas formas para formar otras formas. Por ejemplo, pueden usar dos triángulos rectos del mismo tamaño para formar un rectángulo o para formar otro triángulo.



Presentar a los niños del entorno pre-escolar muchos ejemplos distintos de un tipo de forma. Los niños tienen imágenes mentales de las formas—prototipos visuales creados por la cultura—a través de libros, juguetes, juegos, y otros materiales. Generalmente, los triángulos son equiláteros (es decir, todos sus lados son iguales) e isósceles (es decir, tienen al menos dos lados iguales) y tienen bases horizontales. Los rectángulos suelen ser horizontales y alargados. Estos son prototipos.



Se debe exponer a los niños a muchos ejemplos diferentes de una misma forma. Los ejemplos de triángulos y rectángulos deben incluir distintas formas, incluyendo, largo, angosto, y ancho, con distintas orientaciones y tamaños.²⁶ Dirija la atención de los niños a formas atípicas y aliéntelos a describir por qué algunos ejemplos no estándar pertenecen a una categoría (por ejemplo, “Este también es un triángulo, pero es más angosto”; “Este es un rectángulo largo y este es un rectángulo corto”).

2.0 Posiciones en el espacio

Cuando los niños pequeños entran a gatas en un túnel, suben por una escalera, se meten abajo de una mesa, se mueven hacia adelante en una silla de ruedas, o se hamacan hacia arriba y abajo, desarrollan un sentido de relaciones espaciales. Al mover sus cuerpos en el espacio, aprenden sobre relaciones de posición, dirección y distancia entre sus cuerpos y otros objetos y entre distintos objetos en el espacio. Los niños del entorno preescolar necesitan aprender

muchas palabras para poder describir y nombrar posiciones y direcciones en el espacio (por ejemplo, *dentro y fuera, parte superior e inferior, sobre y debajo, arriba y abajo, hacia adelante y hacia atrás, y alrededor y a través*). Los maestros pueden ayudar a los niños a desarrollar vocabulario espacial, sobre todo a los niños que aprenden inglés, utilizando y demostrando el significado de las palabras espaciales durante las actividades diarias.

Razonamiento matemático en acción: Moverse a través de una pista de obstáculos

CASO

Era un día lluvioso y los niños no podían ir afuera. La maestra había armado una pista de obstáculos de interiores para los niños. Demostró cómo usar la pista, hablando mientras se movía. “Empieza aquí. Gateo por debajo de esta mesa. Luego, salto por encima de esta almohada. Luego atravieso este túnel a gatas. Luego, doy un salto para cruzar la alfombra, y finalmente camino por entre las sillas.”

PLANIFICAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Los niños aprenden sobre orientación espacial a través de la actividad física. Armar una pista de obstáculos de brindó a la maestra la oportunidad de introducir y demostrar el significado de las habilidades y el vocabulario de orientación en el espacio. A medida que los niños pasaban por la pista por sí solos, la maestra describía sus acciones, utilizando términos de orientación espacial (por ejemplo, “Mantente bajo al gatear por debajo de la mesa; recuerda que tienes que saltar para cruzar la alfombra”).

Las siguientes interacciones y estrategias pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades relacionadas con las relaciones espaciales:

Proporcionar materiales y equipo para promover el sentido del espacio. Los

niños pequeños desarrollan su sentido espacial a través del movimiento y las interacciones con objetos que hay en el ambiente. Los equipos para exteriores diseñados para las actividades de los músculos mayores fomentan el sentido

del espacio de los niños. Subirse a la trepadora, subir al tobogán y tirarse o hamacarse hacia arriba y abajo, y andar en bicicleta a monopatín por el patio de juegos son actividades que ayudan a los niños a desarrollar su sentido de posición, dirección y distancia. Los niños del entorno preescolar también exploran el espacio creando una construcción compleja tridimensional o un laberinto utilizando cajas grandes, bloques, formas geométricas, cartón, y hasta mesas y sillas. Les gusta meterse y salir de su construcción, subirse a ella o meterse debajo. En movimiento, los maestros usan aros, pelotas blandas o pelotas para introducir posiciones de manera divertida (por ejemplo, tirar la pelota hacia arriba, saltar dentro y fuera del aro, o ponerse la pelota blanda bajo el brazo). Los niños que tienen discapacidades motoras y problemas de vista necesitan oportunidades con apoyo para experimentar las relaciones espaciales para desarrollar su sentido del espacio. Los especialistas que trabajan con niños individuales tienen ideas específicas sobre cómo apoyar y promover el aprendizaje de este importante concepto.

Apoyar el sentido del espacio de los niños del entorno preescolar en las interacciones de todos los días.

A medida que los niños experimentan conceptos como lejos, sobre, debajo y arriba, deben aprender el vocabulario para describir estas relaciones espaciales. Es posible que los estudiantes de inglés como segunda lengua sepan los conceptos y el vocabulario correspondiente en el idioma de su hogar, pero necesitan un apoyo para aprender el vocabulario espacial en inglés. Es posible que los maestros quieran usar conceptos y vocabulario primero (por ejemplo, *en, sobre, debajo, arriba, abajo*), y luego introducir conceptos y vocabulario más complejos (por ejemplo, *en frente de, detrás de, al lado de, entre*).

Para obtener más información sobre estrategias para apoyar a los niños que aprenden inglés, vea el Capítulo 5. Es posible que los niños con limitaciones del lenguaje y el habla necesiten muchas oportunidades para practicar este vocabulario al sumarse a sus pares en los juegos.

- **Usar palabras espaciales y señalar relaciones espaciales.** Señalar relaciones espaciales naturalmente durante los juegos. Los maestros pueden dar instrucciones, hacer preguntas, o simplemente hacer comentarios (por ejemplo, “¿Pueden guardar todos los marcadores en la caja?” “Veo que te pusiste la pelota sobre la cabeza.” “Veamos quién puede saltar sobre el charco”).
- **Expandir las palabras de los niños del entorno preescolar.** Aliente a los niños a usar palabras espaciales. Cuando los niños intentan describir posición, dirección o distancia, los maestros expanden sobre sus ideas y les muestran el uso de las palabras espaciales en contexto. Por ejemplo, si el niño se refiere a su construcción y dice, “Mira, puse el bloque grande aquí así y no se cae.” Puede mostrarle el uso de palabras espaciales: “Oh, veo que pusiste el bloque grande con forma de rectángulo encima de muchos bloques pequeños.”

Brindar a los niños del entorno preescolar experiencias planificadas para promover el entendimiento del sentido del espacio. Planifique actividades para grupos grandes o pequeños para aumentar el entendimiento que tienen los niños sobre los conceptos espaciales e introducir palabras de vocabulario espacial.

- **Canciones y juegos.** Cante canciones y juegue juegos que hagan que los niños muevan sus cuerpos en el espacio. Por ejemplo: “Simón dice que

pongan sus manos sobre sus rodillas, salten de arriba abajo, sostengan la pelota detrás de su espalda . . .”

- **Libros.** Lea en voz alta cuentos que usen palabras de posición (por ejemplo, *encima, debajo, arriba, abajo*). Señale las fotos para mostrarle a los chicos las posiciones espaciales utilizando acciones. Luego de la lectura de un libro, los niños pueden representar la historia y usar palabras de posición para describir las acciones de un personaje.

- **Construcción.** Brinde a los niños oportunidades para organizar materiales en el espacio en tres dimensiones utilizando juguetes de construcción (por ejemplo, cubos encastrables) o retazos de material. Los maestros también pueden construir una pista de obstáculos u otro laberinto para exteriores con los niños. Los niños se experimentan a sí mismos en el espacio atravesando, pasando por arriba, rodeando y entrando y saliendo de distintas cosas.

Juntando todas las partes

Construyendo un castillo

La maestra había notado que varios niños de su grupo habían demostrado un gran interés en los castillos. Construían castillos en el área de bloques, en el arenero, e incluso buscaban castillos en los cuentos de hadas cuando visitaban la biblioteca. La maestra le sugirió al grupo que construyeran un castillo grande al aire libre. Empezaron por recolectar materiales. Los chicos trajeron de casa cajas de distintos tamaños y figuras o personajes para incluir en el castillo. Además la maestra les ofreció cilindros, conos, bloques para construir, tablas de construcción y otros materiales de buen tamaño. Los niños hicieron distintas sugerencias: “Pon todas las cajas grandes aquí y las pequeñas encima.” “Lo puse arriba de esto para hacer el techo.” “Podemos usar estos para la torre.”

La maestra describió sus ideas usando los nombres de las formas y los términos espaciales. “Así que quieren poner los bloques cuadrados pequeños encima de los bloques rectangulares grandes.” “¿Estás sugiriendo usar los

cilindros para construir la torre?” Los niños se divirtieron construyendo la estructura, utilizando distintas formas y materiales, y estaban orgullosos de él.

Durante la ronda, la maestra invitó a los niños a describir el castillo y cómo estaba construido. “Miren el castillo que construyeron. ¿Me pueden decir a qué se parece?” Se alentó a los niños a usar palabras espaciales y los nombres de las formas para expresarse. La actividad se convirtió en un proyecto a largo plazo. Los niños le agregaron más y más piezas a la estructura y agregaron distintos elementos para decorar el castillo.

La maestra presentó un tema de interés a los niños del grupo. El proyecto del castillo ejemplifica cómo los niños pueden aprender sobre los conceptos de geometría al tocar, mover y armar objetos de distintas formas físicamente. En el proceso de construcción del castillo, se alentó a los niños a utilizar los nombres de las formas y las palabras para describir relaciones espaciales (por ejemplo, *arriba, abajo*). La maestra lo convirtió

en una rica experiencia de aprendizaje al ofrecer a los niños objetos de distintas formas, observándolos trabajar, describiendo las ideas de los niños con palabras, haciendo preguntas, e invitando a los niños a observar y describir el castillo con sus propias palabras. El proyecto no solo facilitó aumentar los conocimientos de forma y los conceptos espaciales de los niños, sino que también dio pie para trabajar juntos y ser creativos.

Hacer participar a las familias

Las siguientes ideas pueden ayudar a las familias a desarrollar la conciencia que tiene un niño sobre las formas geométricas:

- ✓ **Aliente a los padres a referirse a las formas en el ambiente cuando hablan con los niños.** Los padres y otros miembros de la familia pueden apoyar el desarrollo de los conceptos geométricos de los niños a través de las interacciones diarias con los niños. Los maestros deben alentar a los padres para que se refieran a las formas en el ambiente al hablar con niños: “Mira tu panqueque. Es un círculo. Podemos usar esta fuente con forma de rectángulo para hacer la torta”. Cuando los padres y otros miembros de la familia hablan con los niños sobre formas, ilustran el concepto de forma e introducen a los niños a los nombres de las distintas formas en el idioma de su hogar. Los padres también pueden ayudar a los niños a aprender los nombres de las formas jugando juegos. Por ejemplo, jugar al Veo Veo y que los niños busquen por la casa e identifiquen todos los objetos que puedan de una forma en particular. Al conducir, o en el autobús, los padres pueden usar las señales de tránsito como una

oportunidad para identificar y describir formas. “Mira este cartel amarillo. ¿Qué forma tiene?” “El cartel de pare es rojo. Tiene la forma de un octágono. Tiene ocho lados. A ver si puedes encontrar otro cartel de pare”. Además de identificar y nombrar formas, los niños deben explorar y describir las formas. El maestro debería comunicar a los padres que los niños aprenden mejor sobre los conceptos de geometría a través de experiencias manuales o interactivas. Sostener y manipular objetos de diferentes formas, construir con bloques, dibujar y trazar formas, crear formas con plastilina, o armar un rompecabezas ayuda a los niños a aprender sobre las características de las distintas formas.

- ✓ **Aliente a los padres a usar palabras espaciales en las interacciones diarias con los niños.** Los padres usan palabras espaciales para describir posición y dirección en el espacio en las interacciones diarias y jugando con los niños (“Estoy justo *atrás* tuyo”, “El libro está *sobre* la silla”, “Pon los zapatos *debajo* de la cama”). Los padres deberían ser conscientes de las oportunidades que tienen los niños para experimentar y describirse a sí mismos en el espacio utilizando palabras como *encima*, *debajo*, *arriba*, *abajo*, *dentro* y *fuera*. Al escuchar a sus padres y otros familiares usar estas palabras, los niños entenderán mejor los conceptos espaciales y aprenderán el vocabulario espacial en el idioma de su hogar. Los niños comenzarán a identificarse en el espacio usando palabras espaciales (“Estaba escondido *debajo* de la mesa”, “Voy a *bajar* por el tobogán”, “Voy a *subir* por las escaleras”).

Preguntas para la reflexión

1. ¿Cómo podría expandir el proyecto del castillo para que incluya habilidades matemáticas adicionales como comparación, medición, contar y clasificar?
2. ¿Qué materiales en su ambiente preescolar hacen que los niños participen de la exploración y manipulación de formas?
3. ¿Qué canciones o juegos que involucran el movimiento en el espacio canta y juega con los niños? ¿Cómo podría utilizar estas oportunidades para alentar a los niños a usar palabras que describan relaciones espaciales?
4. ¿Cómo podría usar actividades interactivas o manuales de construcción (como el proyecto Construyendo un Castillo que se describe arriba) para comparar y hablar sobre los atributos de las formas?
5. ¿De qué maneras puede apoyar y brindar un soporte al acceso que tienen los niños que aprenden inglés al aprendizaje de las palabras en inglés para las formas y relaciones espaciales?

Razonamiento matemático

El razonamiento matemático es un proceso clave en el aprendizaje y desarrollo de conocimiento matemático en todas las áreas de matemáticas, incluyendo números y operaciones, clasificación, patrones, medición y geometría. Implica la capacidad de pensar y razonar lógicamente, aplicar conocimiento matemático en diferentes situaciones de resolución de problemas, y para inventar diferentes soluciones. El razonamiento matemático es natural a la mayoría de los niños pequeños cuando exploran el entorno y tienen sentido del mundo a su alrededor. Según se ilustró a través de los diferentes ejemplos en las secciones previas (véanse los ejemplos de “Razonamiento matemático en acción”), los niños pequeños participan en el razonamiento matemático y resolución de problemas en su juego y a medida que avanzan en sus actividades diarias. “¿Todos los niños tienen una taza?” “¿Ambos tenemos la misma cantidad de conchas?” “¿Cuántos niños hay aquí hoy?” “¿Cuánto creció el girasol?” “¿Qué bloques podemos usar en lugar del bloque de rectángulo largo?” “¿A la mayoría de los niños les gustan las manzanas rojas o verdes?” Diferentes situaciones en el entorno diario requieren pensamiento matemático espontáneo. Los niños pequeños están ansiosos y entusiasmados en buscar soluciones y aplicar diferentes estrategias, especialmente cuando el contexto es familiar y significativo, la pregunta o problema se puede entender y es importante para ellos, y tienen alguna base de conocimiento relacionada con el problema.²⁷ Los maestros efectivos amplían el razonamiento matemático y solución de problemas mediante la motivación natural de los niños. Promueven el aprendizaje de los niños sobre desafíos matemáticos nuevos y progresivamente más avanzados y apoyan el desarrollo del vocabulario matemático y el lenguaje.



1.0 Promover el razonamiento matemático y la solución de problemas

Los maestros tienen una función clave en la identificación de situaciones naturales de razonamiento matemático durante todo el día y los convierten en momentos apropiados para el aprendizaje. Los maestros ade-

más tienen una función especial en la iniciación de oportunidades para que los niños razonen matemáticamente. Pueden apoyar, facilitar y alentar el razonamiento matemático de los niños de preescolar.

Razonamiento matemático en acción: Recoger palas en el arenero

CASO

Los niños limpiaron el jardín de juegos antes de volver a entrar. La maestra, la Srta. Denise, se había dado cuenta que no se habían recogido todas las palas del arenero. La Srta. Denise pidió ayuda diciendo, "Necesitamos que las cinco palas estén de vuelta en la caja para que nuestros juguetes no se pierdan. Aquí veo solamente tres. Necesitamos más palas en la caja. ¿Cuántas palas más necesitamos?" La maestra había notado que Ling Wa, uno de los niños de preescolar más grandes en el grupo, estaba contando sus dedos tratando de descubrir cuántas palas faltaban.

Ling Wa de repente dijo, "Srta. Denise, necesitamos dos más".

La Srta. Denise fue más allá y preguntó, "¿Creen que necesitamos dos palas más?" "¿Cómo se dieron cuenta?"

Ling Wa explicó, "Tenemos tres. Luego, dos más, tendremos, uno, dos, tres, cuatro, cinco (Ling Wa estaba contando con sus dedos)".

La Srta. Denise dijo, "Tienes razón. Necesitamos dos más. ¿Alguien puede ayudarnos a encontrar dos palas más en el arenero?"

MOMENTO DE ENSEÑANZA

La Srta. Denise, la maestra, identificó la situación de recoger las palas como una oportunidad de pensamiento y razonamiento aritmético. Ella describió la situación: "Necesitamos las cinco palas de vuelta . . . Veo que aquí hay solamente tres", y planteó una pregunta: "¿Cuántas palas más necesitamos?" Desafió a los niños a pensar y resolver un problema aritmético. Incluso cuando Ling Wa había llegado a la respuesta correcta, la Srta. Denise fue más allá y preguntó "¿Cómo se dieron cuenta?" La maestra le dio a Ling Wa una oportunidad para explicar su razonamiento. Ling Wa, al igual que muchos otros niños en este grupo, disfrutaron mucho de descubrir la respuesta a un simple problema de suma y resta. Recientemente, había comenzado a usar sus dedos para resolver dichos problemas. Representar números en el problema con los dedos u otros objetos (por ej. palas) hace que el razonamiento matemático sea más concreto y significativo para los niños pequeños.

Las siguientes interacciones y estrategias facilitan el razonamiento matemático de los niños en preescolar:

Identificar y crear oportunidades para el razonamiento matemático. Los maestros pueden proporcionar a los niños oportunidades de razonamiento matemático, ya sea a través de cuestionamiento y razonamiento espontáneo con niños o a través de experiencias planificadas cuidadosamente. Los maestros pueden usar actividades diarias para iniciar momentos de razonamiento matemático. Por ejemplo, en el caso de “Recoger palas en el arenero” descrito anteriormente, la maestra identificó una situación de limpieza como una oportunidad de hacer participar a los niños en el razonamiento con números. De manera similar, en el ejemplo de “Más tazas” (página 259), la maestra hizo participar al niño en el razonamiento matemático mientras armaba la mesa para el almuerzo. Surgen oportunidades de razonamiento matemático mientras los maestros observan a los niños de cerca y escuchan sus ideas y pensamientos. Los maestros sacan provecho de estos momentos para facilitar los conceptos matemáticos y alientan a los niños a aplicar y explicar su razonamiento. En “¿Quién tiene más autos?” (página 256), por ejemplo, el maestro ha notado que dos niños cuentan sus autos espontáneamente para mostrar que tienen más y lo convierte en un momento apropiado para el aprendizaje del razonamiento matemático y solución de problemas. De manera similar, en el ejemplo de “Jugar en la mesa de agua” (página 288), la Srta. Frances observó a Sara en la mesa de agua llenando una taza con agua y vertiéndola en un contenedor más grande. La maestra lo convirtió en una experiencia de razonamiento matemático de cálculo y medición, preguntando, “¿Cuántas tazas más crees que necesitaría para llenarlo?”

La maestra también planificó actividades o experiencias por adelantado para hacer participar a los niños en el razonamiento matemático relacionado con los conceptos en particular. Por ejemplo, en “Controlando el crecimiento de los girasoles” (página 295), la maestra planificó una experiencia para hacer participar a los niños en la medición y comparación de la altura de los girasoles con el tiempo. De manera similar, en la actividad “Negocio de rosquillas” en la página 269, la maestra creó un entorno de panadería de la vida real para hacer participar a los niños en el conteo y en el razonamiento aritmético.

Plantear preguntas significativas y desafiar al pensamiento de los niños del entorno preescolar. Una forma efectiva de alentar a los niños del entorno preescolar a pensar y razonar matemáticamente es haciéndoles preguntas que promuevan la investigación e indagación y desafiándolos a reflexionar sobre un problema y llegar a una solución (por ej. “¿Cómo creen que podemos descubrir quién tiene más autos?” “¿Cuál es la clase favorita de manzana? ¿Cómo podemos descubrirlo . . .?” “¿Cuál creen que es más alta, la mesa o la torre?” “¿Qué sucedería si . . .?” “¿De qué otra forma podemos clasificar las hojas?” “Me pregunto ¿por qué . . .?”) Realizando simples preguntas y escuchando las respuestas, los maestros ayudan a los niños a aprender a razonar. Dar tiempo a los niños de responder una pregunta o resolver un problema. Escuchar atentamente a sus ideas. Las respuestas de los niños revelan lo que ellos comprenden e informará a los maestros sobre la mejor forma de apoyar su razonamiento. Ilustrar para los niños que, en muchos casos, existen diferentes manera de resolver un problema y es posible más de una respuesta.

Apoyar a los niños del entorno preescolar en el razonamiento matemático.

Los niños quizás necesiten una clave, aliento o el modelaje de parte de un maestro sobre una estrategia para resolver un problema. En el ejemplo “¿Quién tiene más autos?” (página 256), la maestra sugirió a los niños, “Contemos juntos”. En “Controlando el crecimiento de los girasoles” (página 293), la maestra ayudó a los niños a comparar la altura de dos girasoles usando una cuerda. Los maestros deben pensar en voz alta con los niños, hacer comentarios y describir qué es lo que está haciendo el niño: “Entonces, aquí colocan las manzanas verdes y aquí las rojas, ¿pero qué sucede con estas manzanas?” “Rectángulo largo, rectángulo corto, rectángulo largo, rectángulo corto . . . mira tu cerca. Tienes un patrón”. Alentar a los niños de preescolar a expresar sus pensamientos y explicar su razonamiento al maestro así como también a sus pares (por ej. “¿Cómo se dieron cuenta?”

“Observen el castillo que han construido. ¿Pueden decirme cómo se ve?”) Escuchar y conversar con niños los ayuda a articular el significado de los conceptos matemáticos, los introduce al lenguaje matemático y da valor a conocer cómo “hacer las matemáticas”. Al crear conciencia de pensamiento matemático, los maestros harán más de esto y desarrollarán una conciencia aguda del uso de las estrategias matemáticas y lenguaje matemático de los niños.



Juntando todas las partes

Hacer participar a las familias

La siguiente idea puede ayudar a las familias a desarrollar el razonamiento matemático de los niños:

- ✓ **Alentar a los padres a hacer participar a los niños en el razonamiento matemático.** Cuando se habla sobre el desarrollo matemático de los niños, los padres a menudo piensan en la capacidad de sus hijos de contar, nombrar formas o decir números simples (por ej. dos más dos es cuatro). Es importante comunicar a los padres lo que queremos dar a entender por razonamiento matemático. Se trata de que los niños puedan pensar matemáticamente y explorar diferentes formas de resolver

problemas. Para promover el razonamiento matemático de los niños, los padres deben reconocer la matemática en eventos e interacciones diarias y convertirlos en experiencias de aprendizaje matemático. Pueden hacer preguntas relacionadas con las situaciones diarias: *¿Cuántas sillas más necesitamos alrededor de la mesa? ¿Cómo podemos dividir estas zanahorias equitativamente entre ustedes cuatro? ¿Pueden calcular cuántas cucharadas les tomará terminar su bowl de cereal?* Los padres deben alentar a los niños a pensar. Pueden pensar en voz alta con los niños, escuchar los pensamientos y respuestas de los niños, modelar soluciones y guiarlos a través del proceso de pensamiento.

Preguntas para la reflexión

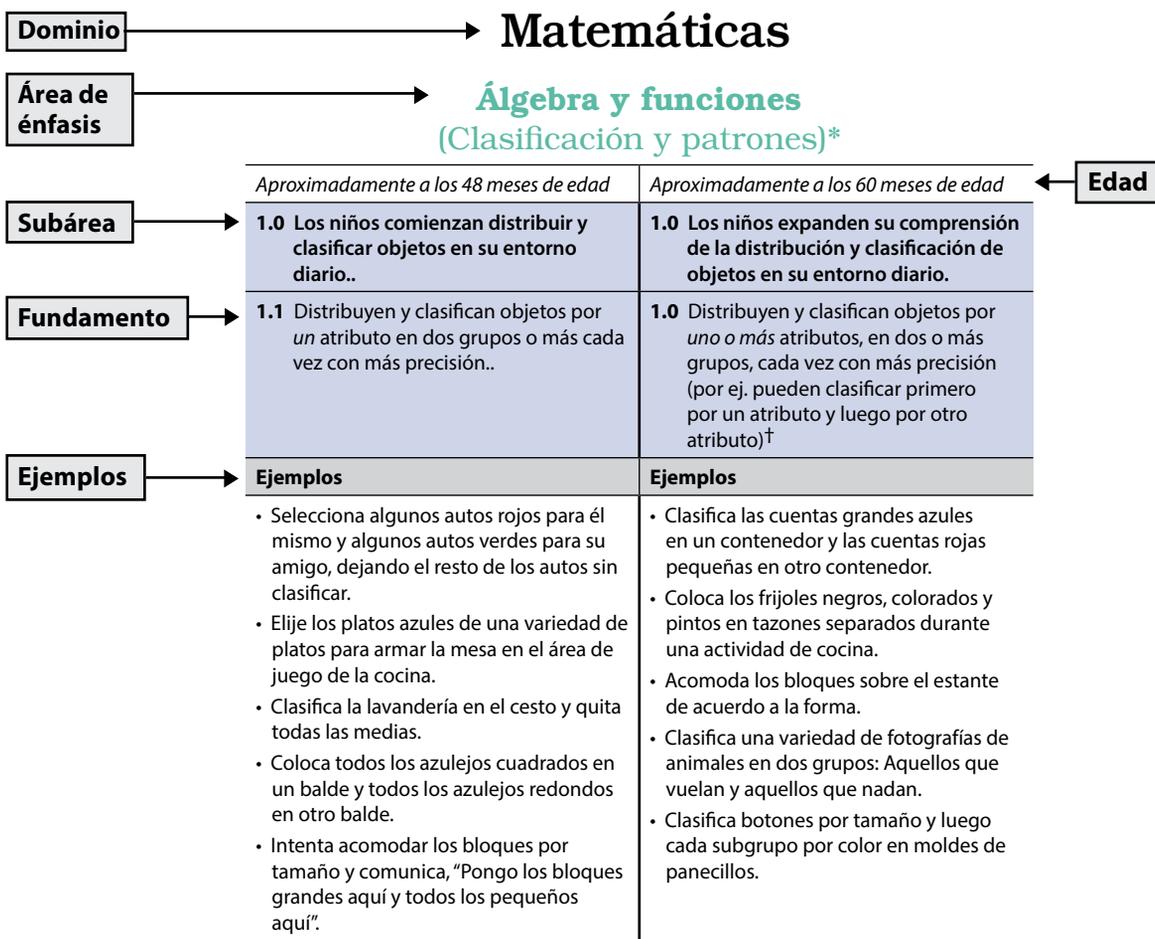
1. Piense sobre una experiencia reciente en la que los niños en su grupo participaron en un pensamiento y razonamiento matemático.
 - ¿Qué estrategias ha utilizado para hacer participar a los niños en el razonamiento matemático?
 - ¿Qué cree que les gustó más a los niños sobre esta experiencia? ¿Qué le gustó más sobre esta experiencia?
 - ¿Qué habría agregado o cambiado en esa experiencia?
2. ¿Tiene niños en su grupo que, como Ling Wa, disfrutaran de resolver las respuestas a problemas de suma y resta simples? ¿Cómo lo resolvió o lo resolvería? ¿Qué haría para apoyar el crecimiento de los niños en las matemáticas?
3. ¿Qué experiencias relacionadas con el enfoque actual o tema de interés del grupo ofrecería a los niños para hacerlos participar en razonamiento matemático?
4. ¿Cómo desafiaría a diferentes niños en su grupo para razonar matemáticamente de acuerdo con su nivel de desarrollo particular? ¿Cómo podría hacer que una actividad de razonamiento matemático sea más desafiante de manera progresiva?

Reflexiones concluyentes



Los niños pequeños tienen un interés natural, curiosidad y competencia para explorar y construir conceptos matemáticos. Las matemáticas son una forma de pensar y organizar el mundo a nuestro alrededor. Es una parte natural de las actividades y eventos diarios. Las matemáticas en el entorno preescolar se aprenden a través del juego y exploración de los niños cuando están en las áreas de bloques o en el arenero, a través de rutinas diarias como armar la mesa y limpiar, y a través de la participación de actividades iniciadas por el maestro. Algunas actividades iniciadas por el maestro están diseñadas con un enfoque en las matemáticas y otras pueden enfocarse en el arte, movimiento, lectoescritura o ciencias, pero presentan oportunidades de aprendizaje de las matemáticas. Cuando los maestros reconocen la posibilidad de exposición a las matemáticas en situaciones diferentes, pueden convertir los incidentes diarios en experiencias efectivas de aprendizaje de las matemáticas. Los niños están excitados por explorar el tamaño o volumen de objetos, descubrir y crear patrones, manipular y construir con formas, distribuir y clasificar objetos, y tratar de averiguar “cuántos”. Los maestros llegan a experimentar la excitación diaria de los niños con el aprendizaje y descubrimiento de las matemáticas. Este proceso es alegre para los niños y para el maestro, quien los guía y los desafía a construir conceptos, habilidades e idioma matemático.

Mapa de los Fundamentos



Incluye notas para niños con discapacidades

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

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

<http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psfoundationsvol1spa.pdf>

Recursos del maestro

50 Multicultural Books Every Child Should Know.

Madison: Cooperative Children's Book Center [Centro de Libros de Niños Cooperativo], School of Education [Escuela de Educación], University of Wisconsin-Madison, <http://www.education.wisc.edu/ccbc/books/detailListBooks.asp?idBookLists=42>

Charlesworth, R. 2005. *Experiences in Math for Young Children. Quinta edición.* Clifton Park, NY: Thompson Delmar Learning.

Copley, J.V. 2000. "Appendix B: Making Math Meaningful through Children's Books," en *The Young Child and Mathematics.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Cuestiones relacionadas con matemática y alfabetización en *Young Children*, una revista de la National Association for the Education of Young Children.

Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings. La National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y el National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) presentan una declaración conjunta. <http://www.naeyc.org/about/positions/mathematics.asp>

Early Childhood: Where Learning Begins - Mathematics. 1999. Departamento de Educación de EE.UU. El sitio ofrece títulos de libro

Early Childhood: Where Learning Begins Mathematics. El sitio incluye actividades matemáticas para padres y sus hijos de dos a cinco años e información en línea para padres del U.S. Department of Education (Departamento de Educación de EE.UU.).

El Math Perspectives Teacher Development Center [Centro de Desarrollo del Maestro para Perspectivas de Matemática] brinda a los educadores de matemática a niños de preescolar hasta el sexto grado herramien-

tas, estrategias y evaluaciones que asegurarán que todos los estudiantes tengan éxito en el estudio de matemática y puedan usar la matemática para resolver problemas y pensar y razonar de manera matemática.

<http://www.mathperspectives.com>

Investigations in Number, Data, and Space es un plan de estudios de matemática para jardín de infantes hasta el grado cinco que incluye una biblioteca con una serie de documentos de D. H. Clements sobre cómo enseñar matemática a niños pequeños.

Launching Into Literacy and Math, Madison Metropolitan School District, Picture Books That Nurture Mathematical Thinking: Ages 3-5 y Math Concepts in Spanish/Bilingual Books for Infants, Toddlers, and Preschoolers [Conceptos de matemática en español/Libros bilingües para niños pequeños, bebés y niños en preescolar]. http://www.madison.k12.wi.us/tnl/lilm/additional_resources/good_books_preschool.html

Mathematics in the Early Years. 1999. Editado por J.V. Copley. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). <http://www.nctm.org>

Principles and standards for school mathematics. Los nuevos estándares de matemática emitidos por el NCTM en el año 2000 incluyen estándares del entorno preescolar hasta el grado dos. <http://standards.nctm.org>

Reading Is Fundamental. 100 of the Decade's Best Multicultural Read-Alouds, Pre-kindergarten through Grade 8, seleccionado y comentado por J. Freeman. http://www.rif.org/educators/books/100_best_multicultural.msp

Selected Book Pairs for Linking Math and Literacy por P. Whitin y D. J. Whitin. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Smith, S. S. 2006. *Early Childhood Mathematics* (Tercera edición). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Teaching Children Mathematics. La revista “ofrece actividades, ideas de lecciones, estrategias de enseñanza y problemas a través de artículos profundos, departa-

mentos y características”. “Early Childhood Corner” [Rincón de infancia temprana] es una sección regular de la revista. Ofrece artículos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de niños pequeños.

Referencias

- Alexander, P. A., C. S. White, y M. Daughterty. 1997. Analogical reasoning and early mathematics learning [Razonamiento analógico y matemática temprana], en *Mathematical reasoning: [Razonamiento matemático:] Analogies, metaphors, and images [Analogías, metáforas e imágenes]*. Editado por L. D. English. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baroody, A. J., y J. L. M. Wilkins. 1999. The development of informal counting, number, and arithmetic skills and concepts [El desarrollo de conteo informal, números y habilidades y conceptos aritméticos], en *Mathematics in the early years*. Editado por J. V. Copley. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- Clements, D. H. 1999. Geometric and spatial thinking in young children, en *Mathematics in the early years*. Editado por J. V. Copley. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- Clements, D. H. 2004. Geometric and spatial thinking in early childhood education, en *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Editado por D. H. Clements, J. Samara, y A. M. Dibiase. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clements, D. H., y M. Stephan. 2004. Measurement in pre-K to grade 2 mathematics, en *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Editado por D. H. Clements, J. Samara, y A. M. Dibiase. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Donlan, C. 1998. Number without language? Studies of children with specific language impairments, en *The Development of Mathematical Skills*. Edited by C. Donlan. East Sussex, Reino Unido: Psychology Press Ltd.
- Engaging young children in mathematics: Findings of the 2000 national conference on standards for preschool and kindergarten mathematics education*. 2004. Editado por D. H. Clements, J. Samara, y A. M. DiBiase. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuson, K. C. 1988. *Children's counting and concepts of number*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Gelman, R., y R. Baillargeon. 1983. A review of some Piagetian concepts, en *Handbook of child psychology*, vol. 3. Editado por J. H. Flavell y E. M. Markman. Nueva York: Wiley.
- Gelman, R., y C. R. Gallistel. 1978. *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginsburg, H. P.; J. S. Lee; y J. S. Boyd. 2008. Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report* 22, n°. 1.
- Klein, A., y P. Starkey. 2004. Fostering preschool children's mathematical knowledge: Findings from the Berkeley math readiness project, en *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Editado por D. H. Clements, J. Samara, y A. M. Dibiase. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levine, S. C., N. C. Jordan, y J. Huttenlocher. Febrero de 1992. Development of calculation abilities in young children, *Journal of Experimental Child Psychology* 53, n° 1, 72-103.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). 2002. *Early Childhood Mathematics: Promoting good beginnings*. Washington, DC: Autor: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- NCTM. 2000. *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Autor.
- Nunes, T., y C. Moreno. 1998. Is hearing impairment a cause of difficulties in learning mathematics? en *The development of mathematical skills*. Edited by C. Donlan. East Sussex, Reino Unido: Psychology Press Ltd.
- Smith, S. S. 2006. *Early childhood mathematics*. 3ra ed. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Weaver, L. R., y C. Gaines. 1999. What to do when they don't speak English: Teaching mathematics to English-language learners

in the early childhood classroom, en *Mathematics in the Early Years*. Editado por J. V. Copley. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

Xu, F., y E. S. Spelke. 2000. Large number discrimination in 6-month-old infants, *Cognition* 74: B1-B11.

Zur, O., y R. Gelman. 2004. Young children can add and subtract by predicting and checking, *Early Childhood Research Quarterly* 19: 121-37.

Notas al final

1. National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings* (Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2002).
2. H. P. Ginsburg, J. S. Lee, y J. S. Boyd, "Mathematics Education for Young Children: What It Is and How to Promote It," *Social Policy Report* 22, n° 1 (2008).
3. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), *Principles and Standards for School Mathematics* (Reston, VA: Autor, 2000), 74.
4. L. R. Weaver and C. Gaines, 1999, "What to Do When They Don't Speak English: Teaching Mathematics to English-Language Learners in the Early Childhood Classroom," en *Mathematics in the Early Years*. Editado por J. V. Copley (Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1999).
5. R. Gelman y C. R. Gallistel, *The Child's Understanding of Number* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).
6. K. C. Fuson, *Children's Counting and Concepts of Number* (Nueva York: Springer-Verlag, 1988).
7. T. Nunes y C. Moreno, "Is Hearing Impairment a Cause of Difficulties in Learning Mathematics?" en *The Development of Mathematical Skills*. Edited by C. Donlan (East Sussex, Reino Unido: Psychology Press Ltd., 1998)
8. C. Donlan, "Number without Language? Studies of Children with Specific Language Impairments," en *The Development of Mathematical Skills*. Edited by C. Donlan (East Sussex, Reino Unido: Psychology Press Ltd., 1998).
9. A. J. Baroody y J. L. M. Wilkins, "The Development of Informal Counting, Number, and Arithmetic Skills and Concepts," en *Mathematics in the Early Years*. Editado por J. V. Copley (Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics 1999).
10. P. Munn, "Symbolic Function in Preschoolers," en *The Development of Mathematical Skills*. Edited by C. Donlan (East Sussex, Reino Unido: Psychology Press Ltd., 1998).
11. K. Wynn, "Addition and Subtraction by Human Infants," *Nature* 358 (1992): 749–50.
12. P. Starkey, "The Early Development of Numerical Reasoning," *Cognition* 43, n° 2 (1992): 93–126.
13. R. S. Siegler, "The Perils of Averaging Data Over Strategies: An Example from Children's Addition," *Journal of Experimental Psychology: General* 116, n° 3 (1987): 250–64.
14. O. Zur y R. Gelman, "Young Children Can Add and Subtract by Predicting and Checking," *Early Childhood Research Quarterly* 19 (2004): 121–37.
15. G. D. Coates y V. Thompson, "Involving Parents of Four- and Five-Year-Olds in Their Children's Mathematics Education: The Family Math Experience," en *Mathematics in the Early Years*. Editado por J. V. Copley (Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1999).
16. R. Gelman y R. Baillargeon, "A Review of Some Piagetian Concepts," en *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3. Editado por J. H. Flavell y E. M. Markman (Nueva York: Wiley, 1983), 167–230.
17. S. S. Smith, 2006, *Early Childhood Mathematics*. 3ra ed. (Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2006).
18. A. Klein y P. Starkey, "Fostering Preschool Children's Mathematical Knowledge: Findings from the Berkeley Math Readiness Project," en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. H. Clements, J. Samara, y A. M. Dibiase (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).
19. A. Klein y P. J. Starkey. "Fostering Preschool Children's Mathematical Knowledge: Findings from the Berkeley Math Readiness Project," en *Engaging Young*

- Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. H. Clements, J. Samara, y A. M. Dibiase (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004).
20. D. H. Clements y M. Stephan, 2004. Measurement in Pre-K to Grade 2 Mathematics,” en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. H. Clements, J. Samara, y A. M. Dibiase (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).
21. T. Nunes, P. Light, y J. Mason, “Tools for Thought: The Measurement of Length and Area,” *Learning and Instruction* 3 (1993): 39–54.
22. D. H. Clements, “Geometric and Spatial Thinking in Young Children,” en *Mathematics in the Early Years*. Editado por J. V. Copley (Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1999).
23. D. H. Clements, “Geometric and Spatial Thinking in Early Childhood Education,” en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. H. Clements, J. Samara, y A. M. Dibiase (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).
24. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), *Principles and Standards for School Mathematics* (Reston, VA: Autor, 2000).
25. D. H. Clements, “Geometric and Spatial Thinking in Young Children,” en *Mathematics in the Early Years*. Editado por J. V. Copley (Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1999).
26. D. H. Clements, “Geometric and Spatial Thinking in Young Children,” en *Mathematics in the Early Years*. Editado por J. V. Copley (Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1999).
27. P. A. Alexander, C. S. White, y M. Daugherty, “Analogical Reasoning and Early Mathematics Learning,” en *Mathematical Reasoning: Analogies, Metaphors, and Images*. Editado por L. D. English (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997).

Anexo A

El Sistema de Aprendizaje Temprano y Desarrollo de California



Anexo B

Reflexiones sobre la investigación: Conciencia fonológica

La subárea de la conciencia fonológica en el dominio del idioma y la lectoescritura de los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, Volumen I*, se enfoca en cuatro niveles de *complejidad* de sonido (palabras, sílabas, inicios y rimas, y fonemas) y tres tipos de *manipulación* sonido-unidad (mezclar, segmentar y eliminar). Aunque la segmentación no se nombra específicamente en el fundamento **2.1** o **2.2**, los niños participan de la segmentación cuando desarman palabras de dos sílabas verbalmente o aplaudiendo (**2.1**) y como un primer paso en todas las manipulaciones de eliminación del inicio (**2.2**). Sin embargo, lo que sí está completamente ausente de la lista de manipulaciones en los *Fundamentos de Aprendizaje Preescolar de California Volumen I* son (1) *detectar y producir* palabras que comienzan con el mismo sonido y (2) *detectar y producir* palabras que riman.

Durante la preparación del capítulo del idioma y la lectoescritura del *Marco de Currículo Preescolar de California, Volumen I*, surgió una pregunta sobre si era necesario restringir las estrategias sugeridas sólo a aquellas que coincidieran exactamente con las manipulaciones estipuladas en los fundamentos. Se consideró que la eliminación de la detección del sonido de inicio y de la rima y la producción del sonido de inicio y de la rima restringía de manera innecesaria los contextos en los que los maestros podrían apoyar a los niños para que sean más conscientes de las

unidades de sonido de inicio y rima. No sería sabio sugerir el uso de estrategias de detección y producción, además de las estrategias sugeridas por las bases, si hacerlo fuera inconsistente con la investigación. Sin embargo, en base a una revisión exhaustiva, los escritores del capítulo del idioma y la lectoescritura para el *Marco de Currículo Preescolar de California* llegaron a la conclusión de que el uso de estrategias de producción y detección de sonidos es consistente con la investigación:

1. Cuando se utilizan estrategias adicionales como complementos.
2. Cuando las estrategias adicionales se implementan de maneras que proporcionan información explícita a los niños sobre las unidades de inicio y rima.
3. Cuando la cantidad de objetos en actividades de detección se limita a solo dos o tres objetos.
4. Cuando las palabras utilizadas en actividades de detección del sonido de inicio tienen un inicio en consonante única en lugar de un sonido de inicio que es parte de una mezcla de consonantes (por ejemplo, *bastón* o *bola* en lugar de *bruto* o *blanco*).

Esta declaración incluye una discusión de la base de investigación que llevó a la limitación de las manipulaciones de unidades de sonido en los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, Volumen I*, a la mezcla y eliminación. Un entendimiento de este fundamento de investigación ayuda a garantizar que las estrategias complementarias sean vistas

como tal—adiciones y no reemplazos para las estrategias que se relacionan directamente a los *Fundamentos de Aprendizaje Preescolar de California, Volumen I*. Una discusión sobre la base de investigación también ayuda a garantizar que el uso de las estrategias complementarias de detección y producción por parte de los maestros sea más parecido a los enfoques sugeridos en el *Marco de Currículo Preescolar de California, Volumen 1*, que a los enfoques que los maestros pudieran haber utilizado en el pasado. Antes de hablar sobre esta investigación, se proporciona una corta reseña de las unidades y manipulaciones de sonido que se encuentran en las actividades de conciencia fonológica.

Reseña de unidades y manipulaciones de sonido

Normalmente se reconocen tres niveles principales de complejidad *sonido-unidad*: sílabas, inicios y rimas, y fonemas. A veces también se incluyen las palabras como una unidad clara de sonido. Por ejemplo, algunas actividades de conciencia fonológica a nivel palabra requieren que los niños segmenten oraciones en sus palabras individuales aplaudiendo.^{1, 2} Otras actividades involucran la manipulación de palabras que conforman palabras compuestas (por ejemplo, combinar *tela* y *araña* para formar *telaraña*; eliminar el *tela* de *telaraña* para que quede sólo la palabra *araña*). Normalmente, en el idioma inglés, las dos palabras en la mayoría de las palabras compuestas tienen una sola sílaba. Por ende, estas actividades a nivel palabra involucran la manipulación de unidades de sonido del tamaño de una sílaba. En comparación, otras actividades fonológicas a nivel sílaba involucran la manipulación de sólo

partes de palabras (por ejemplo, los niños combina las dos sílabas *mi* y *mo*, para crear la palabra *mimo*). Las unidades de sonido a nivel palabra son las más fáciles de manipular para los niños. Las sílabas son más fáciles de manipular que las unidades de inicio y rima, y las unidades de inicio y rima son más fáciles de manipular que los fonemas.

Además de los niveles de complejidad de las unidades de sonido, existen niveles comúnmente reconocidos de *manipulación* de unidades de sonido—niveles de qué se les pide a los niños que hagan con las unidades de sonidos. Estas manipulaciones incluyen mezclar (sintetizar); detectar (emparejar); segmentar y eliminar (analizar); y producir (involucra la segmentación, eliminación y sustitución). Mezclar es más fácil que segmentar, y segmentar es más fácil que eliminar. La producción es más difícil que cualquiera de estas, y por lo tanto así puede ser el nivel de dificultad de detección, como cuando se incluyen más de dos o tres objetos en una actividad de detección.

Problemas en la medida de la sensibilidad inicio-rima en la producción de rimas

En algunos estudios de investigación, típicamente todos los niños de tres años tuvieron un desempeño “a nivel del suelo” (es decir, no pudieron hacer para nada las tareas) en producción y detección de rimas, y a muchos niños de cuatro años también les fue relativamente mal.^{3, 4, 5, 6, 7, 8} Además, en un meta-análisis que se llevó a cabo para determinar si la sensibilidad fonológica a nivel inicio-rima y fonema son tipos claramente distintos de sensibilidad fonológica o simplemente distintas maneras de sondear la misma habilidad básica en niños de distintas edades,

Anthony y Lonigan se toparon con problemas al incluir los datos de tareas de producción de rimas en sus análisis.⁹

La meta-análisis de Anthony y Lonigan estaba basada en cuatro estudios, cada uno de los cuales proporcionó información de al menos dos medidas de sensibilidad a la rima y a los fonemas. Anthony y Lonigan descubrieron que la información de las medidas de producción de rimas produjo resultados diferentes en los modelos a los que les hicieron pruebas en comparación con otras medidas de sensibilidad a la rima. El problema se originó de los “efectos suelo” en las medidas de producción de rimas. En otras palabras, muchos niños mostraron tener muy poca o ninguna conciencia fonológica (desempeño a nivel del suelo) en tareas de producción de rimas, pero les fue mejor en otras medidas de sensibilidad al inicio-rima. Cuando se excluyó la información de producción de rimas del análisis, dejando sólo los datos de similitud de rima y singularidad de rima (es decir, tareas de detección), o mezcla de inicio-rima, Anthony y Lonigan encontraron que encajaba mejor con un modelo que respondía a su pregunta.

¿Por qué las tareas de producción de palabras que riman y sonidos de inicio son difíciles para los niños pequeños? Primero, requieren de un buen vocabulario. Segundo, dependen de un nivel de habilidades cognitivas relativamente alto. Por ejemplo, la *producción* de rimas requiere que los niños busquen en su memoria palabras que podrían rimar con una palabra objetivo que se les brinda. El niño debe tener la palabra objetivo en mente y

enfocarse en su unidad de rima mientras busca palabras en su memoria. Para enfocarse en la unidad de rima, el niño debe separar el inicio de la palabra objetivo de su rima. El niño también debe segmentar cada palabra que encuentra en sus partes de inicio y rima y luego comparar la unidad de rima de la palabra encontrada con la unidad de rima de la palabra objetivo. En una tarea de *detección* de similitud de rima, el evaluador pronuncia la palabra objetivo y luego lee tres o cuatro objetos, de los cuales uno solo rima con la palabra objetivo. En una tarea de *detección* de singularidad de rima, el evaluador pronuncia tres o cuatro palabras y el niño debe identificar la palabra que *no* rima con las demás. Estas tareas de detección resultarían especialmente desafiantes para los niños que tienen un vocabulario limitado porque, sin estar familiarizados con las palabras de una tarea, es difícil recordarlas. Si no se recuerdan las palabras, no se pueden comparar sus estructuras de sonido.

En resumen, si un niño no tiene un vocabulario adecuado o una habilidad cognitiva suficiente, el niño no puede demostrar la sensibilidad inicio-rima que tiene realmente en actividades de conciencia fonológica que involucran manipulaciones de detección y producción. Es de esperarse que los niños de tres años no puedan desempeñar estos ejercicios mentales para nada, o que muchos niños de cuatro años se encuentran con que son un desafío formidable a menos que la cantidad de objetos en una tarea de detección se reduzca a tan sólo dos o tres de los cuatro normales.^{10, 11}

Implicaciones para la enseñanza

Los desafíos inherentes en las tareas de detección y producción de rima y sonido inicial tienen implicancias no solo para la evaluación, sino también para la enseñanza. Imagine que un maestro pregunta, “¿Pueden pensar en palabras que riman con *bote*?” Imagine además que un niño en el pequeño grupo dice *pote*, y el maestro dice “Sí, tienes razón:” *Bote* rima con *pote*. Además imagine que otro niño dice *bigote*, y el profesor dice: “Sí, *bigote* también rima con *bote*.” Los otros cuatro niños del pequeño grupo parecen no saber cómo jugar este juego (es decir, no ofrecen ideas). Uno puede (y debe) preguntar si existe algún beneficio instructivo para los niños que no pueden pensar en palabras que rimen con *bote*. Un patrón similar de respuesta ocurre cuando el maestro les pide a los niños que piensen en más palabras que empiecen con el mismo sonido que la palabra objetivo brindada. Unos pocos niños responden; los demás no.

¿Cuáles son las probabilidades de que los niños que no responden hayan entendido *por qué* el maestro dijo que *pote* y *bigote* eran palabras correctas que rimbaban con la palabra objetivo, *bote*? ¿Cuáles son las probabilidades de que *vayan a aprender cómo* buscar palabras correctas que rimen con solo escuchar a algunos otros chicos dar ideas y al maestro que dice “solo estas son respuestas buenas”? Probablemente las probabilidades sean bajas si este es el único apoyo que reciben para aprender a ser conscientes de las unidades de sonido inicio-rima. Lo mismo sucedería con un ejercicio de producción de sonido inicial. Los niños que no responden probablemente ganarían muy poco entendimiento o habilidades con solo escuchar la clase del maestro.

Para *beneficiarse* de escuchar mientras tiene lugar una actividad de producción de rima o sonido inicial, un niño debe poder segmentar las unidades de inicio y rima tanto en las palabras objetivo como en las palabras producidas por los niños, comparar las porciones de rima o inicio de las palabras, y concluir que son las mismas. Si el niño aún no puede hacer este tipo de análisis de sonidos, que probablemente sea una suposición bastante segura cuando un niño no participa, a menos que la personalidad o alguna otra característica individual pueda justificar claramente el comportamiento del niño, es poco probable que escuchar a lo que sucede durante una actividad de producción de rima, *que tiene lugar de la manera en que se acaba de describir*, ayude al niño a construir sus habilidades de análisis de sonidos.

Se requiere el mismo proceso para que un niño entienda una tarea de singularidad o similitud de rima.¹² Quizás, con el tiempo, luego de haber escuchado varios ejemplos de palabras objetivo y palabras que se corresponden con ellas (es decir, que riman con ellas o que comienzan con el mismo sonido), un niño comenzará a entender qué está sucediendo. Es decir, es posible que un niño, a través del poder de percepción, se dé cuenta de qué partes de las palabras que se corresponden en cada tarea son las que tienen el mismo sonido. Una buena enseñanza, sin embargo, debería reducir la necesidad de niños individuales de depender en su percepción para aprender lo que los maestros les pueden enseñar con más facilidad y en un período de tiempo más corto. Depender de la percepción de un niño para producir el aprendizaje de interés también asume que un niño que aún no entiende *seguirá prestando atención* a una tarea durante un largo período de tiempo (es decir, durante semanas e incluso meses) aunque el niño

no entiende lo que está sucediendo. Esto es pedirle mucho—quizás demasiado—a un niño pequeño. Por lo tanto, utilizar muchas estrategias que se enfocan principalmente en manipulaciones de mezcla, segmentación y eliminación con unidades de inicio-rima, en lugar de usar muchas estrategias que se enfocan principalmente en la detección y producción, tiene mucho sentido y es consistente con la investigación.

Se puede, sin embargo, hacer una pregunta acerca de si las opciones de inicio-rima de un maestro deben limitarse solamente a estrategias que utilicen la mezcla, segmentación y eliminación. Para responder a esta pregunta, se debe considerar muchas otras preguntas:

1. ¿Cuál podrá ser el efecto probable de las experiencias de los niños en la mezcla, segmentación y eliminación de unidades de inicio y rima en la habilidad de los niños para participar en tareas de detección y producción?
2. ¿Los niveles de complejidad de las tareas utilizados en la enseñanza deben limitarse a aquellos que se usan normalmente en los estudios de investigación o para las evaluaciones individuales de niños que se utilizan en la evaluación del programa?
3. ¿La posibilidad de que el maestro brinde un soporte en las estrategias de enseñanza importa al momento de determinar si las estrategias de detección o producción son beneficiosas para el aprendizaje de los niños? (No se debe proporcionar un apoyo en una situación de evaluación, dado que la idea es averiguar qué sabe o puede hacer el niño. Se puede y debe proporcionar un soporte en el proceso de enseñanza, porque la idea en ese contexto es apoyar al niño a entender y aprender qué debe hacer).

Aptitud de detección y producción de los niños

Las estrategias que involucran a los niños del entorno preescolar en la combinación, segmentación o eliminación de las unidades de inicio y rima deben ayudarlos a adquirir algunas de las aptitudes que son necesarias para comprender las actividades de detección y producción de sonido del comienzo y rima de palabras. La carga al procesar las aptitudes del tipo que fueron descritas en el anterior debate de tareas de detección y producción de sonidos se reduce cuando cualquier parte del procesamiento se vuelve más automática. De esta forma, a medida que los niños aprenden más a segmentar las unidades de inicio y rima de las palabras, a través de estrategias que se enfocan directamente enseñar a los niños a notar y manipular estas unidades, las exigencias del procesamiento de las tareas de detección y producción (en las cuales se requiere la segmentación del inicio y de la rima) deben volverse un poco más sencillas.

Los programas del entorno preescolar también suministran un sólido apoyo para ayudar a los niños a desarrollar un vocabulario. Con el tiempo, quizás a comienzos de primavera del año escolar (para los niños de cuatro años), los incrementos en los vocabularios de los niños al menos se deben acercar al nivel necesario para que participen en la detección y producción de palabras que riman y sonidos del comienzo. Un incremento en el vocabulario no sólo proporciona más palabras en la memoria para que un niño pueda elegir, sino que también cambia el enfoque del niño en la tarea. Si un niño debe pasar menos tiempo recuperando palabras de la memoria, el niño puede pasar más tiempo haciendo las comparaciones necesarias entre las unidades de sonido en las palabras.

Como se indicó en el Capítulo 1, un marco proporciona principios generales y estrategias para la planificación e implementación del marco de currículo preescolar. El marco está escrito para aplicarse a una variedad de planes de estudios. En contraste, un plan de estudios específico a menudo define una secuencia de estrategias para que los maestros sigan: Para apoyar la conciencia fonológica en desarrollo de los niños, es útil que los maestros planifiquen una secuencia de actividades de enseñanza dentro de su plan de estudios específico. Aunque el desarrollo de las aptitudes de conciencia fonológica en los niños ocurre de una manera superpuesta y no en etapas (es decir, un niño adquiere una conciencia de principiante de unidades lingüísticas más pequeñas antes de haber dominado la conciencia y las manipulaciones de unidades lingüísticas más grandes), la secuencia de las tareas de enseñanza aún deberá tener en cuenta el nivel de procesamiento cognitivo (es decir, el tipo de manipulación) requerido. Segmentar una unidad de sonido desde el comienzo de una palabra (por ejemplo: una palabra en una palabra compuesta, una sílaba en una palabra, o una sola consonante de una rima de una sílaba) es más difícil que combinar dos palabras, dos sílabas o unidades de inicio y rima. La eliminación es más difícil que la segmentación, asumiendo que el tamaño de la unidad de sonido permanezca constante. Las tareas de producción generalmente son las de más difícil manipulación. Por ejemplo, un enfoque en la producción de palabras que riman involucra mantener la unidad de rima mientras se segmenta, elimina y luego reemplaza el inicio. Es

decir, un niño primero crea una palabra mediante la segmentación y luego eliminación del inicio en una palabra objetivo y luego le agrega un nuevo inicio. El niño luego compara la palabra creada con los elementos en el vocabulario del niño para ver si es una palabra. Si el niño se da cuenta de que el juego de sonidos no requiere palabras reales, el niño no busca en el almacén de vocabulario para ver si se ha creado una palabra real. No obstante, la segmentación y eliminación se requieren antes de que el niño agregue un nuevo inicio cada vez a la unidad de rima estable. Un niño sin dichas aptitudes es probable que no pueda participar ni en actividades de producción de palabras que riman ni en actividades de producción de sonidos del comienzo. Es fundamental que los maestros comprendan cuándo programar las actividades de nivel superior durante el año escolar y cómo ayudar con las tareas cuando las usan por primera vez.

Las manipulaciones de detección (es decir, coincidencias) de palabras que riman y sonidos del comienzo también puede ser bastante difícil para niños de preescolar si se usan demasiados elementos en las actividades. Por ejemplo, es relativamente sencillo para los niños detectar si dos palabras suministradas en una tarea riman o no riman o comienzan con el mismo sonido o no. Por otra parte, si los niños de preescolar reciben una tarea de detección de rimas con una palabra objetivo y tres palabras adicionales, de las cuales una sola rima con el objetivo o comienza con el mismo sonido, a menudo se confunden.^{13, 14}

Opciones de enseñanza para reducir la dificultad de la tarea

En la mayoría de los estudios de investigación de detección de rimas y sonidos iniciales, las tareas que se presentan a los niños han incluido cuatro elementos. Por ejemplo, en temas de detección de rimas similares, existe una palabra meta y tres palabras para comprarlas con esta, y sólo una de estas coincide. En tareas peculiaridad en rimas, se presentan cuatro elementos, y uno de los cuatro es “el peculiar que resalta” (es decir, no rima con los demás). Estas tareas son mucho más fáciles cuando se utilizan tres elementos en vez de cuatro. De hecho, en un estudio,¹⁵ los investigadores redujeron la cantidad de elementos de cuatro a tres. Este cambio hizo que la tarea se pueda utilizar para niños de cuatro años en el estudio. Los niños de cinco años en el estudio siguieron con cuatro elementos. De modo interesante, los resultados promedio de los niños de cuatro años en esta tarea fueron un poco más altos que los resultados promedio de los niños de cinco años en el estudio, incluso con elementos de la tarea que se enfocaban en sonidos medios y finales, no solo en los sonidos iniciales. ¡Cuánta diferencia hace una pequeña simplificación en una tarea cuando reduce los requisitos de memoria y procesamiento! Por supuesto, los maestros pueden reducir la cantidad de elementos aún más en un contexto institucional, como ofrecer tareas de juicio dando solo dos elementos (por ejemplo, “¿Riman gato y pato?”). En un exitoso estudio de intervención con niños de cuatro años, las tareas de juicio de dos elementos fueron utilizadas para tareas de detección de rimas.¹⁶

Apoyo en la enseñanza, no en la evaluación

Es útil volver al ejemplo del salón considerado anteriormente en el que el maestro preguntó, “¿Pueden pensar palabras que rimen con *barco*?” Un niño en el grupo pequeño respondió *talco*, y el maestro contestó, “Sí, tienes razón: *Barco* y *talco* riman.” Luego otro niño dijo *taco*, y el maestro respondió, “Sí, *taco* también rima con *barco*.” Los otros cuatro niños del grupo pequeño no dieron ideas.

El maestro en el ejemplo no ofreció ningún tipo de apoyo. El apoyo implica el desempeño de algunos elementos de la tarea por parte del maestro cuando un niño está comenzando a aprender cómo hacer algo. Con el tiempo, cuando el niño es capaz de hacer más partes de la tarea de manera independiente, el maestro quita algunas de los apoyos y luego todos.

Los ejemplos en las estrategias de detección y producción que se agregaron al marco del plan de estudios presentan a los maestros aislando los sonidos iniciales (es decir, el inicio) o la unidad de rima que se comparte entre las palabras (por ejemplo, al mirar un alfabeto e identificar los nombres de las imágenes en una página [página 150] o cuando se habla de algunas de las palabras en una canción [páginas 143–146], como por ejemplo “Abajo por la bahía”), o el maestro usa una combinación de estrategias (por ejemplo, el maestro pregunta el *juicio* de los niños sobre dos palabras que el maestro ofrece verbalmente). Por ejemplo, el maestro no dice, “Está bien, *corral* suena como *dedal* y *delantal*”, y lo deja ahí. En cambio, el maestro es muy explícito (por ejemplo, *corral*. Sí la última parte de *corral* suena igual que las últimas partes de *de-dal* y *delan-tal*” [páginas 146–147]).

En algunos ejemplos el maestro brinda el inicio y segmentos que riman para que los niños mezclen y produzcan una palabra que rime para un nuevo verso en una canción, y el maestro también segmenta en inicio y unidades de rima toda palabra completa de una canción que los niños recordaron (por ejemplo, la que rima con otra palabra en la canción que el maestro ha enunciado). En esos casos, el maestro está incluyendo manipulaciones mezcladas y segmentadas en un contexto de palabras que riman a la vez que no depende de los niños para que produzcan las palabras que riman ellos mismos. En el raro caso de que un niño que produzca una palabra que rime, el maestro no sólo la acepta sino que hace explícito por qué “funciona” al usar una demostración en la que la unidad de rima de la palabra esté separada del inicio y se compare con otras palabras que tienen la misma unidad de rima (página 147).

Lógica para las estrategias de rima y producción de sonidos de inicio

Es divertido y da fortaleza prestar atención a las palabras que riman en una canción o un poema, y es aún más divertido jugar con este tipo de lenguaje y *crearlo*. Al usar actividades de rima tradicionales como oportunidades para incluir la detección y las oportunidades de producción, los maestros dan a los niños las oportunidades de “seguir con eso” al producir palabras que riman con otras o que comienzan con el mismo sonido. La verdad es que el fin definitivo de las actividades de conciencia fonológica es ayudar a los niños a desarrollar las habilidades que necesitarán para aprender a leer y deletrear. Parece una pena, sin embargo, no brindar una actividad de nivel intermedio

a la cual los niños puedan aplicar su habilidad fonológica incipiente. La práctica de hacer participar a los niños en el inicio de actividades de producción de palabras con rima *sin apoyo*, como ha sido común en las actividades con rimas tradicionales en los salones de clase preescolar, asume que los niños ya poseen las habilidades de manipulación de unidades de sonido básicas (es decir, las habilidades para mezclar, segmentar y eliminar descritas en las bases del idioma y la alfabetización 2.1 y 2.2). De hecho, muchos niños de cuatro años en un salón de clases típico pueden no ser capaces de manipular unidades de sonido dentro de palabras de manera independiente (sin la asistencia del adulto) durante gran parte del año preescolar. Sin embargo, muchas actividades con rimas tradicionales son cuidadosamente contenidas durante *la mayor parte del año preescolar* y si dichas actividades complementan un enfoque más importante sobre el uso de otras manipulaciones de unidades de sonido (como por ejemplo, mezclar, segmentar y eliminar), dichas experiencias seguramente fomentarán la participación independiente de muchos niños en actividades con rimas más tradicionales (sin apoyo) más adelante en el transcurso del año preescolar.

Los niños en el entorno preescolar también participan con frecuencia cantando canciones o recitando poemas que contienen palabras que riman y palabras que comienzan con el mismo sonido (es decir, canciones y poemas con aliteración). Enfocarse de manera más intencional en las palabras que riman y las palabras que comienzan con el mismo sonido al usar palabras presentes en un poema o canción familiar es potencialmente útil para alentar a los niños para que apliquen las habilidades que desarrollaron con actividades instructivas de mezcla y segmentación más aisladas que estas otras, con contex-

tos más naturalistas. Además, los niños tienden a estar más alerta al lenguaje utilizado en canciones y poemas, si estos contextos son utilizados para brindar parte de la enseñanza a la conciencia fonológica para la clase. Estar más alertas a las palabras en las canciones que cantan los niños y en los poemas que recitan podría, a su vez, contribuir con el desarrollo de la conciencia de sonidos de los niños.

Si, por el contrario, los maestros no hacen nada intencionalmente para vincular los contextos que suministran instrucciones explícitas en conciencia fonológica con contextos en los que los niños escuchen el lenguaje con las unidades de sonido relevantes que realmente se utilizan, los niños obtendrán menos al cantar canciones o recitar poemas que lo que podrían lograr de otra forma. Aunque los maestros inteligentes no dependen demasiado ni principalmente en las percepciones propias de los niños para producir ciertos tipos de aprendizaje, también “manipulan a su favor” para alentar a los niños a pensar sobre sus experiencias, incluyendo el lenguaje de las canciones que cantan o poemas que recitan, porque saben que aprender a pensar es importante y que los niños necesitan diversos tipos de oportunidades para poder pensar.

Utilizar los nombres de los niños en una estrategia de sonido inicial, por ejemplo, en actividades de transición, puede ayudar a los niños a aprender más sobre sus nombres y a usar sus nombres como modelo para aprender más sobre las palabras en general. Por supuesto, las tareas de mezclar, segmentar y eliminar pueden usarse con los nombres de los niños en transiciones y también en otros contextos instructivos. Utilizar la detección de sonidos iniciales con los nombres de los niños (“Si tu nombre empieza con /s/, puedes ir a lavarte las manos”) *simplemente ayuda* al repertorio del maestro. Decir el nombre

de los niños con otro sonido sustituto para los primeros sonidos, como puede hacerse después de cantar “Willoughby-Wallaby-Woo”, también aporta al repertorio del maestro. Cuánto más ideas tiene un maestro para usar los nombres de los niños, más probable es que los niños aprendan sobre los sonidos y las letras de sus nombres y que vinculen ambos.

Resumen

La incorporación de contextos de estrategias de detección y producción a las estrategias de conciencia fonológica que se alinean exactamente con las bases de conciencia fonológica se ha hecho de formas que son consistentes con las bases. Las estrategias adicionales son complementarias a otras estrategias, y sus diseños instructivos difieren de los diseños de las actividades de detección y producción comúnmente utilizadas por los maestros de preescolar en el pasado.

Los procesos de cambio de los maestros también deben tenerse en cuenta en los marcos de los planes de estudio mientras que esto no se necesita con las bases de aprendizaje. La información en el Volumen I de los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California* y el *Marco de Currículo Preescolar de California* es probablemente algo nuevo para muchos maestros preescolares. Cuando se les pide que cambien las prácticas de enseñanza, los maestros necesitan saber de qué forma, si existe alguna, sus prácticas pasadas se relacionan con las nuevas prácticas recomendadas. Al incluir algunas estrategias en el capítulo que son similares a las prácticas pasadas de los maestros pero *alterándolas de manera que estén más alineadas* con las investigaciones actuales, los maestros pueden comprender mejor cómo las estrategias del pasado y las ac-

tuales son similares y también diferentes. De esta forma, los maestros pueden ser asistidos para adoptar nuevas estrategias a la vez que pueden incluso retener, con adaptaciones, algunas de las estrategias que usaban en el pasado. Esto hace que

el proceso de cambio sea más cómodo y así es más probable que ocurra, lo que no es una consideración intrascendente en un momento cuando se pide tanto de los maestros del centro preescolar.

Notas al final

1. I. Lundberg, J. Frost y O. Peterson, "Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children," *Reading Research Quarterly* 23, no. 3 (1988): 263-84.
2. M. J. Adams y otros, *Phonemic Awareness in Young Children* (Baltimore: Brookes, 1998).
3. M. MacLean, P. Bryant y L. Bradley. 1987. "Rhymes, Nursery Rhymes, and Reading in Early Childhood," *Merrill-Palmer Quarterly* 33 (1987): 255-82.
4. C. Chaney, "Language Development, Metalinguistic Skills, and Print Awareness in Three-Year-Old Children," *Applied Psycholinguistics* 13 (1992): 485-514.
5. V. Muter, C. Hulme y M. Snowling, *Phonological Abilities Test*. Londres: Psychological Corporation, 1997.
6. V. Muter y otros, "Segmentation, Not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read," *Experimental Child Psychology* 65 (1997): 370-98.
7. T. A. Roberts, "Effects of Alphabet-Letter Instruction on Young Children's Word Recognition," *Journal of Educational Psychology* 95, no. 1 (2003): 41-51.
8. J. L. Anthony y C. J. Lonigan, "The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children," *Journal of Educational Psychology* 96 (2004): 43-55.
9. J. L. Anthony y C. J. Lonigan, "The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children," *Journal of Educational Psychology* 96 (2004): 43-55.
10. L. Bradley y P. Bryant. *Rhyme and Reason in Reading and Spelling* (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1985).
11. B. M. Phillips, J. Clancy-Menchetti y C. J. Lonigan, "Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children," *Topics in Early Childhood Special Education* 28, no. 1 (1985): 3-17.
12. H. A. Yopp, "The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests," *Reading Research Quarterly* 23, no. 2 (1988): 159-77.
13. L. Bradley y P. E. Bryant. *Rhyme and Reason in Reading and Spelling* (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1985).
14. L. M. Justice y otros, "Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers: Relative Effects of Two Approaches," *American Journal of Speech-Language Pathology* 12 (2003): 320-32.
15. L. Bradley y P. Bryant. *Rhyme and Reason in Reading and Spelling* (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1985).
16. L. M. Justice y otros, "Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers: Relative Effects of Two Approaches," *American Journal of Speech-Language Pathology* 12 (2003): 320-32.

Anexo C

Reflexiones sobre la investigación: Alfabeto y reconocimiento de palabras/letra impresa

La subárea del Alfabeto y Reconocimiento de palabras/Letras Impresas especifica que los niños aproximadamente a los 60 meses de edad son capaces de reconocer su propio nombre y otras palabras comunes en letra impresa (3.1), de unir más de la mitad de los nombres con letras en mayúscula y más de la mitad de nombres con letras en minúscula con su forma impresa (3.2) y de comenzar a reconocer las letras del alfabeto (3.3). *Los Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California* brindan tres ejemplos de comportamientos de niños para las bases 3.3.

- El niño hace el sonido correcto para la primera letra en su nombre.
- El niño dice el sonido correcto de la letra mientras apunta a la letra en un libro.
- El niño indica la imagen correcta cuando se le presentan cuatro imágenes (un perro ladrando, una bocina sonando, la letra *k* y la letra *n*) y se le pregunta “¿Cuál de estos hacen sonidos?” guau, piii-piiii, “k” (sonido de la letra), “n” (sonido de la letra)?”

Los fundamentos no describen qué se espera que *comprendan* los niños cuando “comienzan a reconocer los sonidos de las letras”. Es decir, no distinguen entre los niños que saben algunas asociaciones de letra-sonido (es decir, pueden decir

los sonidos “que las letras tienen”), pero no se dan cuenta de que esos sonidos se escuchan en las palabras habladas, y los niños que conocen algunas asociaciones de letra-sonido y también se dan cuenta de que estos sonidos se escuchan en las palabras habladas. Dada la falta de información, un lector puede hacer razonablemente diversas suposiciones.

Suposición 1: Se espera que los niños del entorno preescolar sean capaces de unir las tres áreas de habilidades, por su cuenta, para desarrollar la comprensión.

Suposición 2: En los años del entorno preescolar, desarrollar la conciencia fonológica, el conocimiento de los nombres de las letras y el conocimiento de algunas asociaciones específicas entre letras y sonidos aislados (es decir, “La letra *B* hace el sonido /b/”), de manera aislada, es suficiente.

Suposición 3: Los niños necesitan asistencia para comprender la relación entre las letras en palabras impresas y los sonidos de las palabras habladas, sabiendo que sólo los niveles preliminares de esta comprensión podrán desarrollarse en preescolar. Una mayor comprensión llegará durante el kindergarten o el jardín de niños, no durante el entorno preescolar.

SUPOSICIÓN 1

Los niños pueden unir las piezas si tienen una buena comprensión de éstas

Algunos niños en el jardín de niños y el centro preescolar pueden de hecho unir las piezas por sí mismos. Otros niños en jardín de niños y en el centro preescolar, sin embargo, y tal vez la mayoría, no parecen llegar a este entendimiento por su cuenta. Un enfoque más seguro para apoyar a los niños en la comprensión de las relaciones entre las letras en las palabras impresas y los sonidos en las palabras habladas requiere el uso intencional de estrategias que vinculen las letras directamente con sus sonidos en el contexto de las palabras habladas.

Las investigaciones que demuestran los beneficios de vincular explícitamente las letras con los sonidos en las palabras con la lectura o deletreo posterior de parte de los niños de esas palabras se realizaron en nivel de jardín de niños, no a nivel preescolar.^{1, 2, 3, 4} Sería más seguro asumir que los niños en preescolar tienen menos poder de comprensión, menos capacidad para unir las piezas por su cuenta, que la que tienen los niños en jardín de niños. Probablemente también es seguro asumir que los niños en jardín de niños generalmente tienen niveles más altos de habilidades que los niños en el entorno preescolar en cada una de las áreas de conocimiento y habilidades separadas (conocimiento del nombre de las letras, conciencia fonológica y asociación letra-sonido). De hecho, en la mayoría pero no en todos los estudios de intervención relevantes,⁵ las letras se relacionaron con sonidos en palabras solo después que los niños participaron en juegos y otros

ejercicios a través de los cuales desarrollaron conciencia fonológica, nombres de letras y asociaciones de letras-sonidos a un nivel relativamente alto. Es dudoso que los niños generalmente alcancen niveles altos similares en cada una de estas áreas durante los años preescolares.

La pregunta es entonces, si los maestros de preescolar deberían o no hacer algo para ayudar a los niños a comenzar a desarrollar la comprensión preliminar de que las letras en las palabras impresas están relacionadas y representan los sonidos en las palabras habladas. O por el contrario, deberían dejar este aprendizaje totalmente para el jardín de niños o a la percepción, que un niño en el entorno preescolar pueda utilizar. Otra pregunta es si las áreas de conocimiento y habilidades individuales (conocimiento de las letras del alfabeto, conciencia fonológica y algunas asociaciones de letras-sonidos) deben estar en un nivel alto de desarrollo antes de que sea apropiado brindar apoyo muy contenido a los niños en preescolar para relacionar las letras con los sonidos en las palabras habladas.

El marco de currículo preescolar sugiere algunas estrategias, a nivel del entorno preescolar, para relacionar las letras con los sonidos en las palabras habladas. La suposición es que los maestros pueden hacer esto de manera más apropiada y productiva en situaciones que incluyan a los niños individuales que tienen un nivel alto de desarrollo de habilidades de alfabetización individual en las tres áreas descritas anteriormente. Otras pocas estrategias, sin embargo, implican situaciones de contención apropiadas que incluyen a otros niños en la clase que pueden no tener el mismo nivel alto de desarrollo de habilidades de alfabetización. El objetivo de este debate es brindar una lógica para incluir esas estrategias con un apoyo apropiado.

SUPOSICIÓN 2

Expectativas y estrategias apropiadas para los niños de edad preescolar

Existen algunos contextos en un entorno de preescolar en los que un maestro puede tomar una decisión acerca de relacionar o no las letras en las palabras impresas con los sonidos de las palabras habladas. Por ejemplo, un niño menciona al maestro que tanto su nombre como el de un compañero de clase comienzan con la misma letra. El maestro puede decir, “Sí, tienes razón”, y dejar el tema ahí. O, también puede decir: “Sí, tu nombre y el de Brian empiezan los dos con la letra *B*, porque **B**rian y **B**randon empiezan los dos con el sonido /b/”. De la misma forma, al compartir un libro del alfabeto con los niños, un maestro de educación preescolar puede nombrar algunas letras del alfabeto que se muestran en una página, identificando y analizando con los niños los elementos que aparecen en la página (por ejemplo, brócoli, banana, betabel en la página de la *B*). O, después de hacer esto, un maestro puede decir, “Todos estos vegetales (**b**rócoli, **b**anana, **b**etabel) comienzan con el sonido /b/. Cuando escribimos el sonido /b/, usamos la letra *B*. Es por eso que todos estos alimentos están en la página de la *B* en nuestro libro. También, el maestro tiene algunas opciones cuando un niño que hace una tarjeta de cumpleaños en el centro de lectura dice “¿Cómo se escribe *Mami*? Lo necesito para mi tarjeta”. El maestro puede contestarle simplemente dictándole las letras necesarias o escribiendo la palabra para que el niño la copie. O puede ir más allá de simplemente dictar o escribir las letras y explicar por qué se eligen algunas de

las letras. Por ejemplo, para empezar, el maestro puede decir “*Mami* empieza con el sonido /m/—**Mami**—y usamos la letra *M* para escribir ese sonido”. El maestro puede dictar el resto de las letras sin relacionarlas con un sonido en la palabra *Mami* o puede dictar todas menos la *y* final, y luego relacionar el último sonido en la palabra con esta letra final.

En todas las instancias, el maestro agrega información sobre la relación entre las letras en las palabras impresas y los sonidos en las palabras habladas como una explicación. La primera explicación es sobre el *por qué* las palabras diferentes comienzan con la misma letra (por ejemplo, Brian y Brandon). La segunda explicación es primero sobre *cómo* los elementos representados en una página de un libro del alfabeto van juntos, tienen el mismo sonido inicial, y luego *por qué* están agrupados con una letra específica del alfabeto, es la que se usa para escribir ese sonido. La tercera instancia es acerca de *por qué* el maestro dicta *esta* letra específica y no otras letras como la primera y la última letra necesarias para escribir *Mami*.

SUPOSICIÓN 3

Los maestros del entorno preescolar ofrecen explicaciones; los niños del entorno preescolar comienzan a comprender

En cada instancia descrita para relacionar letras con los sonidos en las palabras, el maestro tiene un hábito general de explicar la palabra a los niños de preescolar. Las situaciones que demandan una explicación surgen con frecuencia en el entorno de preescolar. Por ejemplo, un niño pregunta por

qué hay que poner tapas en las tazas de pintura al finalizar el día. El maestro le explica: “Ponemos las tapas en las tazas de pintura porque sino las pinturas se secarían si dejamos las tazas abiertas. El agua de la pintura se evaporará al aire. ¿Te gustaría dejar un poco de pintura en una taza pequeña y dejarla sin tapar hasta mañana para ver qué pasa?” O, un niño en el parque nota su sombra y lo dice. El maestro comenta y explica: “Sí, veo tu sombra, y veo que el sol está justo encima y detrás de ti. Me voy a parar acá y te pido que te gires para mirarme. ¿Ves mi sombra frente a la tuya ahora? ¿Dónde está?” “Sí, está detrás tuyo ahora. Tu cuerpo impide que la luz del sol llegue al suelo, y eso es lo que hace la sombra.” O, un niño jugando con un imán y clips de papel dentro de un frasco de plástico cerrado, dice: “¡Mira! ¡Mira! Funciona desde afuera.” El maestro comenta y explica: “Sí, veo que tu imán atrae los clips de papel que pusiste dentro de la botella de plástico incluso aunque no los toque. Los imanes tienen una fuerza que atraviesa las cosas. ¿Sientes la fuerza que atrae a los clips de papel?”

Por supuesto, un maestro inteligente sabe que un niño de edad preescolar no comprenderá la totalidad de la explicación brindada en una única instancia o incluso después de dos o tres o incluso diez. El maestro inteligente también sabe que un niño de preescolar probablemente no brinde una buena explicación, si es que puede brindar alguna, a otra persona, si se la piden. Incluso después de múltiples experiencias en los contextos físicos descritos, todos los cuales permiten al niño “ver” qué pasa, los maestros tampoco esperarán que un niño lo comprenda totalmente. Una pregunta importante, sin embargo, es si el niño puede desarrollar *algún* tipo de comprensión de dichas explicaciones y si estas nociones preliminares, vagas e incompletas sirven

como primeros pasos importantes en el largo viaje a su desarrollo completo. Otra pregunta, además de algún tipo de comprensión particular que un niño pueda desarrollar de las explicaciones de los adultos, incluso en niveles preliminares, es si las explicaciones de los adultos brindan o no un beneficio general para el niño. Por ejemplo, ¿este tipo de comportamiento de los adultos transmitirá una idea general al niño acerca de que las cosas funcionan, como las encuentra el niño, *por una razón*? ¿Saber esto puede afectar el aprendizaje posterior del niño de las cosas específicas?

No es fácil encontrar respuestas definitivas a estas preguntas, aunque una amplia variedad de investigaciones sugieren que brindar explicaciones a los niños es beneficioso, asumiendo por supuesto que están calibradas a un nivel de comprensión para los niños. Por ejemplo, en un estudio⁶ del lenguaje de las madres con niños de entre 20 y 30 meses, los investigadores sugirieron que algunos de los comentarios de las madres, por ejemplo, sobre animales, pueden servir para guiar al niño a una comprensión global, como el hecho de que algunas cosas que no se parecen demasiado en la superficie a menudo tienen algo en común. En un estudio totalmente diferente, esta vez con niños de cinco años, los investigadores descubrieron que se asociaron niveles de apoyo más altos (es decir, explicaciones semánticas y físicas) brindados por los padres para las palabras extrañas que usan con niveles más altos de desarrollo de vocabulario.⁷ Otros investigadores descubrieron que el uso de los padres de conversaciones de procesos científicos (es decir, “debates sobre el cómo y el por qué de lo que está sucediendo”), junto con el juego con el imán del niño, estuvo relacionado más fuertemente con las medidas de la lectoescritura en el jardín de niños que con otros tipos de conversaciones de

padres que no incluyeron explicaciones (es decir, conversación a nivel de procesamiento).

Se pueden citar ejemplos adicionales, pero estos son suficientes para dejar en claro el punto básico: Parece que las explicaciones provistas sobre un rango de cosas en los mundos físicos y sociales de los niños pequeños son razonablemente beneficiosas para el aprendizaje de los niños pequeños y no son dañinas. También es bastante obvio que los adultos a menudo no esperan (y no deberían hacerlo) resultados inmediatos y específicos para estas explicaciones. Dar explicaciones es simplemente una forma que tienen ciertos adultos de interactuar con los niños, una forma que, si responde a los intereses del niño y a su nivel de comprensión, aparenta ser beneficiosa.

Lógica para incluir estrategias que relacionen las palabras impresas con las palabras habladas

Si bien muchos niños solo comprenderán parcialmente las explicaciones de los maestros, no parece prudente evitar tratar en el *Marco de Currículo Preescolar de California, Volumen 1*, cómo las letras de las palabras impresas se relacionan con los sonidos de las palabras habladas. Al contrario, las estrategias que ofrecen explicaciones de las relaciones entre las palabras impresas y las palabras habladas se incluyeron para mostrar cómo los maestros de preescolar pueden fomentar una comprensión inicial sin esperar resultados inmediatos y específicos.

La mayoría de las estrategias en la subárea del Alfabeto y Reconocimiento de Palabras / Letra impresa se enfocan en

apoyar a los niños en el aprendizaje para que reconozcan y nombren las letras del alfabeto y para que reconozcan sus nombres y otras palabras comunes. Muchas estrategias diferentes, que incluyen una amplia variedad de contextos, son suministradas por estos dos fundamentos (3.1 y 3.2). Además de estas estrategias, sin embargo, se brinda una cantidad relativamente escasa de estrategias en el marco de currículo preescolar para apoyar la base 3.3, de maneras que podría llevar a un niño a comenzar a “reconocer que las letras tienen sonidos” y también a desarrollar una comprensión preliminar de lo que queremos decir al decir que las “letras tienen sonidos”.

Las estrategias para apoyar el fundamento 3.3 están incluidas en amplios contextos, como en la lectura de un libro del alfabeto (página 151), en ayudar a la transición de los niños de una actividad a la otra (páginas 152–153), o en situaciones en las que los niños escriben (páginas 170–173). En muchas instancias, la descripción o la discusión de la estrategia dejan en claro que la decisión del maestro de explicar la relación entre las letras y los sonidos en las palabras es sugerida por el comportamiento del niño y, más aún, que la explicación en sí está adaptada al nivel de comprensión del niño.

Siempre existe un riesgo, por supuesto, de que un maestro pueda comprender mal la intención de incluir estas estrategias y que asuma incorrectamente, que la expectativa es que todos los niños salgan del centro preescolar con algún conocimiento de que las “letras tienen sonidos”. La intención, sin embargo, no fue sugerir que se espera algún tipo de comprensión que acompañe la muestra de comportamiento del niño que indica que ha “comenzado a reconocer las que letras tienen sonidos”. Parece perfectamente razonable asumir que los niños

desarrollarán esta comprensión en el jardín de niños o que *deberían* hacerlo. Por otro lado, también parece razonable asumir que algunos niños entre la edad de 48 y 60 meses pueden ser apoyados para obtener algún tipo de comprensión preliminar de cómo las letras se relacionan con los sonidos en las palabras habladas. También parece razonable sugerir que

los maestros, que tienen la inclinación a explicar el mundo a los niños del entorno preescolar, pueden extender esta inclinación al mundo de la letra impresa si utilizan las estrategias apropiadas. Hacerlo podría ser beneficioso para el aprendizaje de los niños, y no existe una buena razón para creer que estas estrategias podrían causar algún daño.

Notas al final

1. E. W. Ball y B. A. Blachman, "Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten Make a Difference in Early Word Recognition and Developmental Spelling?" *Reading Research Quarterly* 26 (1991): 49-66.
2. L. Bradley y P. Bryant. *Rhyme and Reason in Reading and Spelling* (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1985).
3. L. C. Ehri y L. S. Wilce, "Does Learning to Spell Help Beginners to Learn Words?" *Reading Research Quarterly* 22 (1987): 47-65.
4. S. A. Craig, "The Effects of an Adapted Interactive Writing Intervention on Kindergarten Children's Phonological Awareness, Spelling, and Early Reading Development: A Contextualized Approach to Instruction," *Journal of Educational Psychology* 98, no. 4 (2006): 714-31.
5. S. A. Craig, "The Effects of an Adapted Interactive Writing Intervention on Kindergarten Children's Phonological Awareness, Spelling, and Early Reading Development: A Contextualized Approach to Instruction," *Journal of Educational Psychology* 98, no. 4 (2006): 714-31.
6. S. A. Gelman y otros, "Beyond Labeling: The Role of Maternal Input in the Acquisition of Richly Structured Categories," *Society for Research in Child Development, Serie No. 253*, 63, no. 1, 1998.
7. Z. O. Weizman y C. E. Snow, "Lexical Input as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning," *Developmental Psychology* 37, no. 2 (2001): 265-79.
8. P. O. Tabors, K. A. Roach y S. Catherine, "Home Language and Literacy Environment," en *Building Literacy with Language*. Editado por D. K. Dickinson y P. O. Tabors, 111-38 (Baltimore: Brookes, 2001).

Anexo D

Recursos para maestros de niños con discapacidades u otras necesidades especiales

Allen, E. K., and G. E. Cowdery. 2008. *The Exceptional Child, Inclusion in Early Childhood Education* (Sixth edition). Florence, KY: Cengage Learning.

Esta publicación, llena de la historia e investigación en cuanto a los aspectos legales, discapacidades y problemas relevantes para la educación de niños con necesidades especiales, trata el enfoque y las herramientas necesarias para brindar un entorno óptimo tanto para los niños como para sus familias. Se incluyen muchas listas de verificación y formularios para utilizar en el salón de clases y ayudar a los educadores a desarrollar un ambiente apropiado en cuanto al desarrollo. Este libro es útil para educadores y padres/tutores por igual.

California Map to Inclusive Child Care. El sitio Web del proyecto California Map to Inclusive Child Care, que opera a cargo del Center for Child and Family Studies [Centro de Estudios del Niño y Familias] de WestEd y está financiado por la División de Desarrollo del Niño del Departamento de Educación de California con una porción de la asignación federal para el Fondo de Calidad del Desarrollo del Cuidado Infantil, incluye muchos recursos y vínculos web para apoyar a los niños con necesidades especiales. Es un sitio web comprensivo dedicado a la inclusión y las discapacidades.

Cook, R. E., M. D. Klein, y A. Tessier. 2007. *Adapting Early Childhood Curricula for Children with Special Needs* (Seventh edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

El libro toma un enfoque práctico “basado en actividades” que es teóricamente sensato y actual. También brinda gran cantidad de detalles relacionados con estrategias

específicas de intervención que mejoran el uso efectivo de oportunidades integradas de aprendizaje dentro de las actividades y rutinas diarias del plan de estudio. Su enfoque relativamente libre de jerga y “de fácil lectura” está construido sobre prácticas basadas en evidencia y es apropiado para un amplio rango de lectores. Las ilustraciones de las técnicas y estrategias hacen que sea un recurso sustentable hasta mucho después de que los estudiantes hayan dejado su educación formal. Siempre ha alentado un enfoque inclusivo centrado en la familia para trabajar con niños pequeños con necesidades especiales y sus familias.

<http://www.pearsonhighered.com/educator/academic/product/0,3110,0131723812,00.html>

Deiner, P. L. 2010. *Inclusive Early Childhood Education: Development, Resources, and Practice* (Fifth edition). Florence, KY: Cengage Learning.

Este libro comprensivo de recursos de educación especial está diseñado para ayudar a los maestros a navegar por los primeros años de la enseñanza. El texto incluye una cobertura de discapacidades tan extensa como muchas introducciones a cursos de Educación Especial. Sin embargo, es más que un libro de referencia. También ofrece pautas, casos, y panificación activa del programa para preparar a los educadores a integrar a los niños con discapacidades de aprendizaje a la educación normal del salón de clases.

Early Childhood Inclusion: Focus on Change.

2001. Editado por M. J. Guralnick. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Este importante libro que evalúa de manera comprensiva la inclusión en la infancia a lo largo de los últimos 25 años proviene de líderes expertos en el campo. En base a sus investigaciones y extensa experiencia, los contribuidores examinan los beneficios y las desventajas de la inclusión, influencias líderes en inclusión, y los problemas a los que se enfrentan los niños en distintos ambientes con distintos desafíos de desarrollo. Esta información que llega a tiempo les muestra a los profesionales, instructores, y estudiantes de intervención y educación de la infancia temprana en dónde está parada la inclusión hoy en día y que se debe hacer para avanzar. El capítulo final presenta una agenda nacional para el cambio—un marco de ideas para cumplir con los desafíos y alcanzar un grupo de principios y prácticas acordados—para crear ambientes educativos óptimos para todos los niños.

<http://products.brookespublishing.com/default.aspx>

Gould, P., y J. Sullivan. 2005. *The Inclusive Early Childhood Classroom: Easy Ways to Adapt Learning Centers for All*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Este manual de recursos sobre cómo adaptar las actividades regulares del marco de currículo preescolar para niños con necesidades especiales ofrece sugerencias concretas que son fáciles de implementar, proporcionando a los maestros las herramientas necesarias para convertir sus salones de clases en ambientes efectivos de aprendizaje para todos los estudiantes. La meta del autor es ayudar a los niños con necesidades especiales a tener la oportunidad de aprender habilidades y conceptos nuevos. Los maestros, terapeutas y padres aprenden modificaciones simples para ayudar a los niños a enfocarse en las actividades, materiales e interacciones sociales del salón de clases. Las modificaciones que se sugieren en ese libro también son útiles e interesantes para niños sin necesidades especiales. Este texto práctico comprensivo se construye sobre una teoría sólida y prácticas basadas en evidencia de los campos de educación especial y educación de la infancia temprana.

Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs. 2009. Sacramento: Departamento de Educación de California.

El fin de esta publicación es proporcionar orientación sobre estrategias probadas que promueven la pertenencia e inclusión de todos los niños. Al construir sobre la investigación y experiencia de años de implementación efectiva, este manual contiene historias y ejemplos, así como información de fondo y recursos que apoyan a las estrategias para una inclusión exitosa. Al proporcionar el beneficio de cuidados y educación de alta calidad a todos los niños de California, los educadores contribuirán al cierre de la brecha de logros entre los estudiantes con discapacidades y los estudiantes sin discapacidades.

Klein, D. M., R. E. Cook, y A. M. Richardson-Gibbs. 2001. *Strategies for Including Children with Special Needs in Early Childhood Settings* (First edition). Florence, KY: Wadsworth.

Este texto práctico e interactivo es de lectura obligatoria para los profesionales de la infancia temprana que trabajan con niños con necesidades especiales. Incluye información sobre las discapacidades más comunes, incluyendo parálisis cerebral, síndrome de Down, autismo, deficiencia visual, y trastornos del comportamiento, así como estrategias y actividades para facilitar la participación de los niños en todos los componentes de la rutina diaria. También muestra cómo adaptar las actividades comunes de la infancia temprana para niños con distintas habilidades para maximizar su éxito. Usa un lenguaje simple y claro para ayudar a los profesionales de la infancia temprana a enseñar exitosamente a niños con necesidades especiales.

Kristal, J. 2005. *The Temperament Perspective: Working with Children's Behavioral Styles*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Una vez se entienden los fundamentos del temperamento, se pueden utilizar esos conocimientos para tratar el comportamiento desafiante de los niños y mejorar las inte-

racciones en el salón de clases. Este libro es una guía práctica para entender los temperamentos individuales de los niños. Se incluyen pautas sobre cuándo buscar ayuda externa, así como cuestionarios de temperamento por edad y otros materiales de lectura. Basado en la investigación y el trabajo clínico de la autora con más de 600 familias y niños en el Programa de Temperamento de Kaiser Permanente y en su práctica privada, este libro tiene la orientación práctica necesaria para transformar el conocimiento sobre temperamento en interacciones positivas y mejores resultados. <http://www.brookespublishing.com/store/books/kristal-7918/index.htm>

Mental Health in Early Intervention: Achieving Unity in Principles and Practice. 2006. Editado por G. M. Foley y J. D. Hochman. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company. Con demasiada frecuencia, la salud mental infantil y la intervención temprana se tratan por separado y no juntas. El objetivo de esta publicación comprensiva es la integración de estos dos campos. Prepara por completo a los lectores para que integren dos campos interdependientes y mejoren las prácticas en ambos. <http://www.brookespublishing.com/store/books/foley-7381/index.htm>

Milbourne, S, y P. Campbell. 2007. *CARA's Kit: Creating Adaptations for Routines and Activities.* Missoula, MT: División de Infancia Temprana.

Este kit brinda orientación sobre cómo hacer adaptaciones a las actividades y rutinas diarias para que los niños de entre tres y seis años puedan participar exitosamente en el plan de estudios del salón de clases. La versión para maestros contiene un manual sobre adaptaciones y un CD-ROM.

O'Brien, M. 1997. *Inclusive Child Care for Infants and Toddlers: Meeting Individual and Special Needs.* Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Este libro educativo brinda a los proveedores de cuidado infantil consejos útiles sobre cómo manejar las tareas diarias de cuidado, enseñar de manera responsable, cumplir con las necesidades individuales, desarrollar un entendimiento con los padres,

entender el comportamiento de los niños pequeños, trabajar con planes de servicios familiares individualizados, y mantener un alto estándar de atención. Las actividades de juegos y enfoques de intervención sugeridos ayudan a promover un desarrollo saludable en todos los niños. Los formularios de revisión de calidad listos para usar, formularios de informe de padres, y programas de alimentación/juegos se enfocan en las áreas en las que los niños pequeños necesitan más ayuda.

<http://www.brookespublishing.com/store/books/obrien-2967/index.htm>

Sandall, S. R., y otros. 2005. *DEC Recommended Practices: A Comprehensive Guide for Practical Application.* Missoula, MT: The División de Infancia Temprana.

Esta guía contiene toda la información útil que se encuentra en las prácticas recomendadas originales de la División de Infancia Temprana, sumadas a ejemplos de la vida real y consejos prácticos para implementar. Incluye estrategias para la evaluación y mejora del programa, listas de verificación útiles para padres y administradores, y una lista con anotaciones de recursos relevantes.

Sandall, S. R., e I. S. Schwartz. 2008. *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs* (Second edition). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Actualizada para los educadores de hoy en día—sobre todo aquellos para los que la inclusión es un concepto nuevo—la segunda edición de esta guía muy vendida es la línea de vida que necesitan los maestros en educación preescolar para lograr incluir completamente al salón de clases a niños con discapacidades. Fácil de usar con cualquier plan de estudios existente, incluyendo Creative Curriculum y HighScope, Building Blocks les da a los educadores estrategias de inclusión prácticas basadas en investigación que promueven el progreso en áreas críticas como el comportamiento, la alfabetización emergente, y las relaciones con los pares. El material nuevo refleja los seis años de cambios en educación temprana desde la primera edición. Se incluyen evaluaciones del salón de clases, planillas de planificación, y formularios de evaluación de los niños en un CD-ROM. A través de casos de

cuatro niños pequeños con distintos trasfondos, los maestros aprenden ejemplos de intervenciones exitosas.

<http://brookespublishing.com/store/books/sandall-69674/index.htm>

Social and Emotional Health in Early Childhood: Building Bridges Between Services and Systems. 2007. Editado por D. F. Perry, R. K. Kaufmann, y J. Knitzer. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

La salud socio-emocional es uno de los factores más importantes en el desarrollo y preparación para la escuela de un niño—un factor que depende en integrar servicios efectivos de salud mental a otros sistemas y programas que apoyen a los niños pequeños. Los profesionales descubrirán cómo mejorar los resultados de los niños pequeños al construir puentes sólidos entre la salud mental y los servicios médicos, educativos y sociales.

orias cortas y vívidas relatadas a lo largo del libro ilustran cómo los servicios de salud mental ayudan a los niños y familias que están en riesgo. Dos estudios de caso de la vida real extendidos les proporcionan a los lectores una mirada interna a los sistemas efectivos de salud mental para la infancia temprana, incluyendo estructura, financiación y evaluación de resultados.

<http://www.brookespublishing.com/store/books/perry-67823/index.htm>

Social Competence of Young Children: Risk, Disability, and Intervention. 2007. Editado por W. H. Brown, S. L. Odom, y S. R. McConnell. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Aumentar la interacción positiva con los pares puede reducir problemas futuros de competencia social, pero ¿Cómo pueden hacer los niños con dificultades de desarrollo para cultivar las relaciones sociales que necesitan? Se detallan las estrategias de evaluación e intervención basadas en investigación más actuales, junto con intervenciones de interacción con los pares efectivas y bien emparejadas—del salón de clases, naturalistas, o explícitas—para adaptarse a las necesidades específicas de los niños.

<http://www.brookespublishing.com/store/books/brown-69230/index.htm>

Widerstrom, A. H. 2004. *Achieving Learning Goals Through Play* (Second edition). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Los juegos son más que para divertirse, son una poderosa herramienta de enseñanza que ayuda a los niños pequeños a aprender. Esta guía proporciona estrategias listas para usar para incorporar las metas individuales de aprendizaje a los juegos durante el día escolar. Fue creada para el uso con niños de entre dos y cinco años que tienen necesidades especiales, pero es igualmente efectiva para niños que se desarrollan normalmente.

Contiene información sobre cómo los juegos pueden ayudar a los niños a desarrollar las habilidades cognitivas, de comunicación, motoras, sociales y anteriores a la alfabetización. Los anexos ofrecen pautas para prácticas apropiadas para el desarrollo, recursos para incluir a niños con discapacidades, y matrices de planificación que se pueden reproducir.

<http://brookespublishing.com/store/books/widerstrom-6989/index.htm>

Winter, S. M. 2006. *Inclusive Early Childhood Education: A Collaborative Approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Este texto de métodos prácticos incluye aplicaciones útiles y muchas estrategias de enseñanza. El libro proporciona información actual sobre la práctica y teoría para la educación inclusiva en ambientes de edad temprana. Se brinda información práctica sobre cómo colaborar y comunicarse con las familias y otros profesionales. El enfoque interdisciplinario hace énfasis en la educación inclusiva en contextos de infancia temprana en donde la diversidad cultural y lingüística de los niños aumenta con rapidez. Los maestros deben ser culturalmente competentes y responsivos, además de perceptivos en cuanto a las habilidades y fortalezas de los niños.

Glosario

Introducción

apoyo. Proceso por el cual los adultos o niños en pares capaces proporcionan estructuras de soporte que ayuden a los niños a aprender y jugar. El apoyo resulta de ayuda cuando los niños se enfrentan a un desafío que pueden resolver con una pista, pregunta o instrucción simple.

áreas de interés. Un área identificable bien abastecida separada de otras partes del salón de clases y que se enfoca en un aspecto específico de los juegos y preguntas de los niños y los invita a participar en juegos que inician ellos en compañía de otros niños.

culturalmente apropiado. La práctica educativa que tiene en cuenta los contextos socioculturales en los que viven los niños; un marco de currículo preescolar culturalmente apropiado se adapta y responde a los valores familiares y comunitarios, identidad, idioma y otros factores relacionados con la cultura.

evaluación. El proceso por el cual se obtiene información sobre niños individuales a partir de observaciones naturales, registros anecdóticos, entrevistas, portafolios, proyectos y otras fuentes, con el fine de entender el desarrollo del niño y hacer un plan de estudios que tenga la intención de mejorar el aprendizaje y desarrollo.

grupos grandes. Una cantidad relativamente grande de niños, entre 15 y 20 (Schickedanz 2008), liderados por un maestro, que tiene la intención de hacer que los niños participen en discusiones hablando de a uno a la vez, mientras los demás escuchan, o de hacer que los niños participen en una actividad en la que todos participan al mismo tiempo, como cantar.

grupos pequeños. Una conversación o actividad facilitada por el maestro entre una pequeña cantidad de niños, entre dos y diez (Schickedanz 2008). El propósito es apoyar el intercambio de ideas y pensamientos de los niños en torno a un tema o actividad de

interés mutuo. El tamaño pequeño del grupo garantiza que las ideas y sentimientos de cada niño sean comunicadas y escuchadas; así permiten que los maestros escuchen, observen, documenten las ideas o habilidades, y los conceptos emergentes de los niños.

hablar de uno mismo. Narrar o describir las acciones que uno hace en voz alta al enseñar o cuidar a un niño o grupo de niños.

maestro. Un adulto con responsabilidades de educación y cuidado en un entorno de edad temprana. Maestros incluye adultos que interactúan directamente con los niños pequeños en programas en educación preescolar y entornos de hogar de cuidados infantiles familiares. En el cuidado de niños familiares, se puede hacer referencia a los maestros como *encargados* o *tutores*.

temperamento. Características como por ejemplo nivel de actividad, intensidad de las respuestas emocionales, sensibilidad al estímulo, y humor dominante, que contribuyen al estilo de comportamiento de un niño individual.

Desarrollo socio-emocional

estética. Es la impresión visual que dejan los colores, texturas, muebles, y otros elementos físicos en el ambiente.

Idioma y lectoescritura

alfabetización/lectoescritura emergente.

Los comportamientos que emplean los niños pequeños para participar de la lectura y escritura antes de que puedan leer y escribir de manera convencional. Algunos ejemplos de comportamientos de alfabetización emergente incluyen garabatear, pasar las hojas de un libro haciendo de cuenta que leen, inventar palabras, e inventar deletreos, hacer de cuenta que leen las instrucciones en un contenedor de sopa, y contar un cuento familiar usando las ilustraciones para describir los eventos del cuento.

aliteración. Serie de palabras que comienzan con el mismo sonido (por ejemplo, sol, sopa, sapo y soda).

aptitud de vocabulario de definición. Es la capacidad de explicar oralmente qué significa una palabra.

área de juego dramático. Un área de interés que se puede llamar área de limpieza, área de disfraces o área de cocina. Los niños participan de juego simbólico en el área de juego dramático, a menudo asumiendo papeles y creando situaciones que se basan en experiencias en casa y en sus comunidades.

auditivo. Que se percibe por el oído.

braille. Es un sistema de símbolos táctiles que se utilizan para representar el habla.

cableado. Estructura cerebral inherente en la composición esencial de un organismo.

categoría. Grupo de cosas que tienen alguna característica subyacente en común (por ejemplo, los perros, gatos y humanos son todos mamíferos porque sus hijos nacen vivos, sus madres producen leche para sus hijos, y tienen el cuerpo cubierto de pelo).

conciencia fonémica. Capacidad para notar y manipular los sonidos individuales (fonemas) en las palabras habladas.

conciencia fonológica. Una sensibilidad a los sonidos en el idioma hablado y habilidad para manipular estos sonidos. Los distintos niveles de conciencia fonológica involucran distintas unidades lingüísticas cuyo tamaño varía (por ejemplo, palabras, sílabas, inicios y rimas, y fonemas). Las tareas que se usan para desarrollar y evaluar la conciencia fonológica tienen exigencias cognitivas diferentes (por ejemplo, mezclar sonidos es más fácil que eliminar sonidos).

contar cuentos/historias. Usar las propias palabras para recontar un cuento familiar, como cuando los niños describen lo que está sucediendo en las páginas de un libro que les leyeron muchas veces.

convención de escritura. Formas tradicionales de ordenar las letras impresas en una hoja (por ejemplo, de izquierda a derecha y de arriba abajo; espacio entre las palabras; uso de puntuación).

decodificar. Es la capacidad de convertir símbolos escritos (es decir, letras del alfabeto)

en sus equivalentes hablados para producir las palabras que representan las letras impresas. La habilidad de decodificar requiere conocimientos de los nombres de las letras, conciencia fonémica, el principio alfabético (es decir, saber que las letras representan los sonidos de las palabras habladas), y conocimiento de algunas asociaciones específicas letra-sonido.

dictado. Presentación oral o en lenguaje de señas de un mensaje a alguien más que lo escribe.

diseños similares a las letras. Combinaciones de líneas que resultan en formas que se parecen a las letras del alfabeto pero no son letras reales del alfabeto.

eliminar. Acto de omitir una unidad lingüística de una palabra (por ejemplo, *bajamar* sin /baja/ es *mar*; *mimo* sin /mo/ es /mi/, *casa* sin /k/ es *-asa*).

enseñanza explícita. Tipo de enseñanza por el cual se demuestran y declaran los procesos. Enseñanza que no deja la comprensión al razonamiento o percepción del propio estudiante.

explicaciones amigables de las palabras.

Explicaciones verbales de palabras que son fáciles de entender para los niños pequeños porque las palabras ya se encuentran en el vocabulario del niño. Las explicaciones amigables funcionan mejor que las definiciones de diccionario porque las definiciones de diccionario a menudo incluyen palabras que los niños pequeños no conocen.

fonemas. Las unidades más pequeñas de sonido en las palabras (por ejemplo, /k//a//s//a/ en *casa*).

garabatos. Marcas que los niños hacen con la intención de que sirvan como escritura que no tienen las características de las letras del alfabeto.

generalizaciones excesivas. La extensión de los morfemas (unidades elementales de sentido) más allá de las palabras a las que realmente se aplican (por ejemplo, *cayido*, *rompido*, *pieses*). Las generalizaciones excesivas de los niños indican que están encontrando patrones en lo que escuchan.

gramática. Reglas para juntar palabras para formar oraciones.

habilidad de procesamiento auditivo. La capacidad de entender y pensar sobre los aportes auditivos (es decir, aportes que se perciben por el oído).

inicio. Término lingüístico para la parte de la sílaba que viene antes de su vocal. El inicio de la palabra *fin* es /f/ (f-in). En la palabra *flor*, el inicio es /f//l/ (fl-or).

juegos de palabras. Sacar palabras de su contexto comunicativo normal y dirigir la atención a ellas manipulando sus elementos de manera alegre y divertida. Jugar a rimar palabras, como por ejemplo mono, cono y tono es un ejemplo de juego de palabras, como lo es jugar con los sonidos que hay en los nombres de los niños.

lenguaje de señas. El lenguaje de las manos que usan algunas personas sordas. Tiene todas las propiedades de otros lenguajes naturales (incluyendo gramática) y permite la expresión del mismo rango de ideas.

libros de información. Libros que no son de ficción.

libros de texto predecibles. Libros con características que hacen que sean fáciles de recordar para los niños. Las características utilizadas para hacer que los libros sean predecibles incluyen el uso de refranes, marcos estables de oraciones en las que se puede insertar una palabra nueva, rima y aliteración, y una igualdad entre ilustraciones y palabras en el texto de un libro.

mezclar. El proceso de juntar unidades lingüísticas para formar una palabra. Los tamaños de las unidades mezcladas van desde palabras (por ejemplo, *gira-sol = girasol*), a sílabas (por ejemplo *mi-mo = mimo*), a inicios y rimas (por ejemplo, *s-ol = sol*), hasta fonemas (por ejemplo *g-a-t-o = gato*).

modelar. Demostrar cómo hacer o decir algo al hacerlo o decirlo. Por ejemplo, repetir lo que dijo un niño pero agregando elementos faltantes le representa al niño cómo suena la oración completa. Usar un libro de cocina muestra cómo los libros ofrecen información necesaria.

morfología. Las unidades elementales de sentido (por ejemplo, *hablando, hablé, habla, dedo, dedos*).

narrativa. Un cuento. Las narrativas tienen elementos específicos (ambientación, perso-

najes, un problema, un argumento) que se combinan de maneras características).

palabras de categoría. Palabras que no son el nombre de objetos individuales sino de grupos a los cuales pertenecen objetos individuales (por ejemplo, fruta, muebles, mamíferos, árboles caducifolios, vehículos).

palabras inventadas. Series de letras que los niños juntan al escribir sin pensar en elegir letras en base a sus valores de sonido. Las palabras inventadas parecen palabras pero no son palabras reales.

pensamiento ilativo. Llegar a una conclusión a través de un proceso por el cual se junta la información de distintas fuentes a través del razonamiento, como cuando alguien infiere que hace frío afuera porque hay nieve en el suelo y es invierno.

primera frase del cuento. Una frase tradicional que empieza un cuento, como por ejemplo “Érase una vez . . .” o que los maestros pueden pedir a los niños que completen agregándole un final.

pragmática. Cómo se usa el lenguaje en un contexto (por ejemplo, el estilo de habla diferente que se usa al hablar con un mejor amigo en comparación con un conocido).

principio alfabético. El entendimiento de que las letras del alfabeto en palabras impresas representan sonidos en el idioma hablado.

rima. Palabras o sílabas que tienen unidades de rima idénticas (por ejemplo, *taza* y *casa*, *perro* y *cerro*).

rima. Término lingüístico que se refiere a la porción de una sílaba que comienza con su vocal. En la palabra *fin*, la unidad de rima es /in/. En la palabra *flor*, la unidad de rima es /or/.

semántica. El significado de las palabras y oraciones.

sílabas. Las unidades mayores que forman palabras (por ejemplo, *mi-mo*, *ter-mó-metro*). Las sílabas siempre tienen una unidad de rima, que a veces es solo una vocal (por ejemplo, *i*). No necesitan tener una unidad de inicio (por ejemplo *mi*, *ido*)

sintaxis. Sinónimo de gramática, cómo se juntan las palabras para formar frases y oraciones.

tecnología de asistencia. Medio físico de apoyo para el idioma que se proporciona a

cualquier persona con deficiencias visuales, auditivas o motoras.

vocabulario oral. Las palabras que entiende y usa una persona al escuchar y hablar.

Desarrollo de la lengua inglesa

adquisición del lenguaje. Es el proceso más subconsciente de aprender a entender y usar un lenguaje, incluyendo las bases de la fonología, sintaxis o gramática, semántica (significado), y pragmática (reglas y habilidades de comunicación). Este proceso depende de que los niños experimenten el idioma en su ambiente social. La adquisición del lenguaje puede ser diferente para los niños que tienen ciertos tipos de discapacidades.

cambio de código (code switching). Es una parte normal de la adquisición de una segunda lengua en la que el niño combina inglés con el idioma de su hogar.

estudiantes o niños que aprenden inglés.

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

idioma del hogar (L1). Es el idioma que usa principalmente la familia del niño en el ambiente de su hogar. Es posible que algunos niños tengan más de un idioma en sus hogares (por ejemplo, cuando uno de los padres habla chino y el otro padre habla inglés).

lectura en voz alta. Un adulto lee un libro en voz alta a un niño o grupo de niños. Una lectura en voz alta incluye hablar con los niños sobre la historia. Si un libro tiene un texto con un patrón (es predecible), los niños disfrutan de “leer” junto con el adulto luego de haber leído el libro algunas veces.

Matemáticas

álgebra. Sistema matemático que usa letras y otros símbolos en lugar de números para expresar y generalizar ideas matemáticas.

apoyo. Proceso por el cual los adultos o pares capaces proporcionan estructuras de soporte que ayuden a los niños a aprender y jugar. El apoyo resulta de ayuda cuando los niños se enfrentan a un desafío que pueden

resolver con una pista, pregunta o instrucción simple.

aritmética. Cálculos de suma, resta, multiplicación y división, utilizando números reales positivos.

atributo. Propiedad o característica de un objeto o persona, como por ejemplo tamaño, color, peso o forma.

capacidad. El contenido, volumen o cantidad que se pueden contener dentro de objetos tridimensionales.

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

clase. Las cosas que están agrupadas debido a ciertas similitudes o características en común.

clasificación. Acción de separar cosas que tienen características en común en grupos o conjuntos.

clasificación. La clasificación agrupamiento, o categorización de objetos de acuerdo con los criterios establecidos. La clasificación incluye proporcionar etiquetas descriptivas a la(s) característica(s) usada(s) en la clasificación.

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

escenario de la vida real. La creación de un escenario en el ambiente preescolar tomado de actividades diarias de la vida real que incluyen materiales para jugar y utilería para que faciliten el que los niños actúen distintos papeles (por ejemplo, una panadería, un banco, una verdulería).

numerales. Símbolos que expresan números. Los números escritos estándar en la sociedad estadounidense son los números árabes, 1, 2, 3 y así.

operaciones. Procesos que involucran un cambio o transformación de cantidad, como por ejemplo las operaciones de suma y resta.

patrón. Disposición de cosas que se repite regularmente como números, objetos, eventos o formas.

relaciones entre la parte y el todo. Un número entero representado por subgrupos más pequeños que, al combinarse, resultan en el número (por ejemplo, el número 5 se puede describir como $2 + 3$, $1 + 4$, $2 + 2 + 1$, etc.).

seguir contando. La estrategia de sumar dos números (por ejemplo, $3 + 2$) comenzando a contar desde la primera adenda (por ejemplo, “tres, cuatro, cinco”) en lugar de empezar a contar desde uno (por ejemplo, “uno, dos, tres, cuatro, cinco”) para descubrir la suma total.

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

volumen. Cantidad de espacio dentro de un objeto tridimensional.

Referencias

Schickedanz, J. A. 2008. *Increasing the power of instruction: Integration of language, literacy, and math across the preschool day*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.