

Cómo los cuidadores y los maestros apoyan los conocimientos de base

ESTRATEGIAS

Introducción

Mientras los niños crecen y tienen interacciones significativas con otras personas y sus entornos, recopilan más y más conocimientos. Con el tiempo, incluso los niños muy pequeños desarrollan una comprensión de sus rutinas diarias y de las palabras que las personas les dicen y sus propios idiomas. Aprenden a comer, jugar, caminar y correr. Aprenden cómo las personas interactúan entre ellas, cómo visten y para qué se usan las cosas. Aprenden la manera en que sus familias hacen las cosas—sus creencias culturales, valores, normas y expectativas en diferentes lugares, como por ejemplo, tiendas, otras casas, restaurantes y lugares de culto religioso. Así, empiezan a conectar lo que ven y oyen con ellos mismos. Los niños pequeños adquieren los conocimientos de base cuando:

- ▶ Conectan la información nueva con el conocimiento que ya tienen en su memoria
- ▶ Adquieren nuevo conocimiento e información a través de las observaciones, interacciones e instrucciones
- ▶ Usan su habilidad para razonar para resolver problemas; por ejemplo, deduciendo cómo los objetos funcionan
- ▶ Se ofrecen a enseñar cosas a otras personas o compartir lo que ya saben
- ▶ Hacen o responden preguntas acerca de temas de interés
- ▶ Adquieren y usan nuevos conceptos y conocimientos de vocabulario
- ▶ Reflexionan acerca de lo que ya saben

Al hablar, leer y explorar el mundo guiados por sus cuidadores y sus maestros, los niños consiguen oportunidades para construir sus conocimientos de base. Cuánto más entiendan y sepan sobre su mundo, más fácil será para ellos el adquirir nuevos conocimientos.

Metodología
planificada para
el lenguaje (PLA)



Contenido . . .

para **Bebés**
págs. 2-3

para **Niños pequeños**
págs. 4-5

para **Preescolares**
págs. 6-9

Es sorprendente el hecho de que los bebés aprenden sobre el mundo que les rodea incluso antes de nacer. Con cada interacción que los bebés y los niños pequeños tienen en sus entornos y con las personas en éstos, recopilan información nueva sobre cómo funcionan las cosas, cómo las personas reaccionan y qué se siente cuando se tiene hambre o después de comer, si están secos o mojados, con sueño o bien despiertos. Los bebés desarrollan unos conocimientos de base principalmente a partir de diversas experiencias en su mundo y de sus interacciones con los adultos que les ayudan a entender esas experiencias.



Los bebés comienzan a adquirir los conocimientos de base cuando los cuidadores y maestros:

- ▶ Se dan cuenta de cuando los bebés están bien despiertos e interesados, y aprovechan esos momentos para interactuar con ellos, por ejemplo, describiéndoles lo que ven y oyen, y hablándoles sobre sus rutinas (Rosenkoetter y Wanless, 2006)
- ▶ Hablan a los bebés sobre sus rutinas y actividades diarias, tales como comer, el cambio de pañal, envolverles en mantas y jugar en el piso boca abajo, mientras usan el idioma del hogar (Rosenkoetter y Wanless, 2006; Stockall y Dennis, 2012)
- ▶ Comprenden la cultura de la familia del bebé y construyen a partir de ese conocimiento (Notari-Syverson, 2006)
- ▶ Les ofrecen juguetes u objetos seguros—cosas como pelotas, cucharas, tazas—que tienen texturas diferentes; lisas, irregulares o rugosas (Bakeman y Adamson, 1984)
- ▶ Hablan a los bebés mientras estos exploran y describen, intencionalmente, las texturas, formas, sonidos y acciones (Barton y Brophy-Herb, 2006; Notari-Syverson, 2006)
- ▶ Tienen “conversaciones” con los bebés al responder con diferentes expresiones faciales, gestos y/o palabras cada vez que el bebé balbucea o hace algún arrullo (Fernald y Weisleder, 2011)
- ▶ Se llevan a los bebés de paseo en la comunidad a lugares como supermercados, parques, bosques, lugares de culto religioso, y les hablan sobre lo que ven, los sonidos y los olores (Volk y Long, 2005)

En el centro de Early Head Start

.....

Clara se da cuenta de que Jennie, que tiene 4 meses, tiene la mirada fija en un gato de peluche que está en su cuna. Clara agarra el juguete y lo acerca a la cara de Jennie. "Gato", dice mientras agita el gato suavemente. Jennie sigue el movimiento del gatito con los ojos. "¿Quieres abrazar al gatito?" pregunta Clara. "Aquí tienes, ¡Tómalo!" dice mientras lo pone en las manos de Jennie. Jennie se acerca el gato a la boca y lo empieza a morder. "¡Oh! ¿Está rico el gatito?" pregunta Clara.

En la comunidad

.....

Mai se lleva de paseo a Hong, que tiene 11 meses, a una tienda en su carriola. Cuando se detiene en un cruce con mucho tráfico, Mai dice, "Mira la luz del semáforo de color rojo. Eso significa que tenemos que esperar a cruzar la calle hasta que sea seguro. Los carros se tienen que detener también". Cuando Mai ve que ya es seguro cruzar, dice, "Los carros se han detenido, así que ya podemos cruzar. ¡Nos tenemos que asegurar de que caminamos por el cruce peatonal!" Atraviesan hacia el otro lado y se dirigen hacia la tienda. Al regresar a casa, Mai repite su charla sobre el tráfico, los semáforos y la seguridad, e incluso usa la nueva frase, "cruce peatonal", para que Hong aprenda más sobre estas palabras y nuevos conceptos.



Los niños pequeños desarrollan sus conocimientos de base a través de las interacciones con otras personas y de oportunidades supervisadas para explorar el mundo de manera segura. Los cuidadores y maestros ayudan a los niños pequeños a desarrollar los conocimientos de base dándoles muchas experiencias significativas y prácticas, y diciéndoles lo que ven, oyen, huelen y tocan, y explicando por qué hacen unas cosas y no hacen otras. Los niños pequeños aprenden las palabras que escuchan en los idiomas en que les hablan, así que es importante que escuchen muchos idiomas diferentes durante este periodo de desarrollo tan maravilloso.

Los niños pequeños adquieren los conocimientos de base cuando los cuidadores y maestros:

- ▶ Explican las rutinas y actividades diarias (p. ej., “Primero iremos al supermercado, y después visitaremos a la abuelita.”) (Stockhall y Dennis, 2012)
- ▶ Ayudan a los niños pequeños a explorar el mundo de manera segura realizando actividades con ellos tales como buscar insectos debajo de las piedras, dar de comer a los pájaros, buscar imágenes en las nubes, hacer dibujos en la tierra con un palo de madera, coleccionar piedras interesantes (o conchas u hojas o bellotas) y rodar por una colina herbosa
- ▶ Hablan sobre lo que los niños ven (p. ej., “¡Mira cómo las hormigas llevan esas migas tan grandes! Vamos a esperar y ver adónde las llevan.”) (Zero to Three, s.f.)
- ▶ Les enseñan nuevos e interesantes conceptos y palabras—por ejemplo, el día y la noche, los cambios de las estaciones, tipos de clima, o cómo crecen las cosas (p. ej., “¡Eso es un coco! ¡Es la semilla más grande del mundo!”) (Collins, 2010, 2012)
- ▶ Visitan diferentes lugares, tales como el supermercado, el parque, el bosque, la iglesia, y hablan sobre lo que ven y oyen (p. ej., “¿Puedes oler el pescado? Estamos en la pescadería. Vamos a ver si encontramos langostas.”) (Corrow, Cowell, Doebel y Koenig, 2012)
- ▶ Saben lo que los niños pequeños ya saben, y amplían sus conocimientos (p. ej., “¿Recuerdas cuando vimos los patos nadar con sus patas palmeadas? Bien, las ranas también tienen patas palmeadas. Esa piel entre los dedos les ayuda a nadar muy rápido.”) (Corrow, Cowell, Doebel y Koenig, 2012; Rosenkoetter y Wanless, 2006)
- ▶ Contestan las preguntas que les hacen los niños pequeños (p. ej., “Esa es una buena pregunta. Vamos a pensar en cómo encontraremos la respuesta.”) (Robson, 2012)
- ▶ Dan información que ayuda a los niños a aprender más sobre el mundo (p. ej., “Bueno, sí. Parece un pato, pero es un cisne. Mira el cuello tan largo que tiene...”) (Pianta, La Paro y Hamre, 2008)
- ▶ Hablan sobre diferentes objetos y sus categorías (p. ej., “Aquí hay un cuchillo, un tenedor y una cuchara. Son cubiertos.”) (Liu, Golinkoff y Sakk, 2001)
- ▶ Animar y apoyan el juego imaginativo (p. ej., “¡Mira esta caja! Podemos imaginar que es un barco, un cohete o un camión de bomberos...”) (Dickinson y Tabors, 2001)
- ▶ Animar a los niños a que demuestren lo que saben usando pinturas, dibujos y “escritura” (Notari-Syverson, 2006) y hablan con ellos sobre sus creaciones (Schickendanz y Collins, 2013)

Los niños tienen unos conocimientos de base y unas maneras propias de ver el mundo (también llamados, “fondos de conocimiento”), que se desarrollan a través de sus experiencias con la familia y en su cultura, usando sus idiomas del hogar. Cuantas más oportunidades tengan los niños de tener conversaciones y experiencias con otras personas, más podrán desarrollar estos “fondos de conocimiento”. Además, sus conocimientos de base y sus experiencias son una fuente valiosa de contenido para las conversaciones en el salón de clase.



Los niños preescolares adquieren los conocimientos de base cuando los maestros:

- ▶ Muestran a los niños su propio interés y curiosidad hacia el mundo (p. ej., “Este libro dice que los cangrejos y las hormigas tienen exoesqueleto. ¡Nunca había oído esa palabra antes! Sigamos leyendo para ver si podemos averiguar qué es un exoesqueleto.”) (Zero to Three, s.f.)
- ▶ Usan un lenguaje rico conceptualmente que expande el conocimiento de palabras de los niños, así como de los conceptos (p. ej., “El murciélago es nocturno. Eso quiere decir que solo están activos por la noche.”) (Paratore, Cassano y Schickedanz, 2011)
- ▶ Desarrollan unidades temáticas que proporcionan oportunidades para explorar temas divertidos e interesantes, como edificios, árboles, plantas, el agua y el espacio
- ▶ Involucran a los niños en actividades concretas y prácticas, como plantar un jardín e incluyen oportunidades para aprender nuevo vocabulario—palabras como “semilla”, “plántula”, “esqueje”, “bulbo” y “tubérculo”—y conceptos de una forma práctica (p. ej., “Necesitamos regar las plantas hoy porque no ha llovido, y las plantas necesitan agua para crecer, ¡justo igual que tú!”) (Dickinson y Tabors, 2001; Wasik, Bond y Hindman, 2006)
- ▶ Relacionan los nuevos conocimientos con lo que los niños ya saben (p. ej., “Recuerda cuando vimos a las gallinas posadas sobre los huevos para incubarlos... ¡Las ranas son diferentes! Las ranas ponen los huevos en el agua, y después, ¡los dejan solos!”) (Rosenkoetter y Wanless, 2006)
- ▶ Hacen preguntas que animan a los niños a pensar y razonar sobre sus experiencias diarias (p. ej., “¿Por qué crees que la sirena del carro de la policía hace tanto ruido?”) y la naturaleza (p. ej., “¿Cómo ayuda el camuflaje a los animales a mantenerse seguros?”) (Epstein, 2003)
- ▶ Hablan con paciencia a los niños cuando éstos están confundidos o no entendieron algo (“Eso es la cáscara del plátano, no la piel del plátano.”) (Pianta, La Paro y Hamre, 2008)

- ▶ Tienen conversaciones cada día sobre temas de interés (Corrow, Cowell, Doebel y Koenig, 2012); explican palabras y conceptos desconocidos (p. ej., “La ventana es transparente. ‘Transparente’ significa que algo es cristalino y ¡puedes ver a través de ello!” (Elley, 1989)
- ▶ Hablan sobre diferentes objetos y sus categorías (p. ej., “Esto es un camaleón. Es un tipo de lagarto, igual que tu caniche es un tipo de perro”).
- ▶ Comparten textos informativos (de no ficción) y narrativos (de ficción) apropiados para la edad de los niños. Leen partes del texto o todo completo, según el interés de los niños (Schickedanz y Collins, 2013); hacen breves pausas para explicar palabras y conceptos desconocidos, durante la lectura (p. ej., “Era curioso—lo quería saber todo—curioso”). (Collins, 2010, 2012)

Entre el hogar y la escuela

Durante la cena, Carlitos, que tiene 4 años, cuenta a sus papás y a su hermano algo que ocurrió en la escuela ese día. "Hoy el tío de Chiara trajo su retroexcavadora a la escuela". Su mamá le pregunta, "¿Qué les explicó?" "Se llamaba Miguel", les explica Carlitos. "Nos habló de que trabaja como contratista que ayuda a construir casas y tiendas". "Eso suena interesante", dice el papá. Carlitos continúa, "Dice que cada uno tiene diferentes tareas en una obra de construcción, pero que todos tienen que trabajar juntos. Si no lo hicieran así, podría ser peligroso". "¿Te pudiste sentar en la retroexcavadora?" pregunta el hermano. "¡Sí!, y pude tocar los controles. También maneja una excavadora. Mi maestra le preguntó si la podría traer a la escuela. ¡Eso fue muy chistoso!" "¿Qué tiene eso de chistoso?" pregunta el hermano de Carlitos. "Porque", explica Carlitos, "uno no puede manejar una excavadora a la escuela. Tiene unos trenes de orugas—no ruedas!" Después de la cena, Carlitos muestra a su familia fotografías de retroexcavadoras y de excavadoras en su libro favorito, señalando los trenes de orugas y un remolque que se podría usar para llevar la excavadora a la escuela.

En el centro de Head Start

Nikki, la maestra de Head Start, está leyendo un libro acerca de los animales. "Esta parte del libro se trata de los animales ovíparos. Tuve que buscar esa palabra en el diccionario. 'Ovíparo' significa los animales que ponen huevos". Entonces pide que los niños le digan cuáles animales podrían ver en esta parte del libro. Los niños gritan, "¡Un pájaro! ¡Un sapo! ¡Una ballena!" Nikki dice, "Bueno, sí. Los pájaros ponen huevos, así como los sapos. Pero la ballena es un mamífero. Las crías de los mamíferos se desarrollan dentro de la mamá. No ponen huevos, y entonces no son ovíparos". Eli agrega, "El animal preferido de mi hermana es el ornitorrinco. ¿Un ornitorrinco es ovi-ovi..."

A Eli no le sale la palabra. "¿Es ovíparo?" Nikki pregunta. "Bueno, sí, lo es. Y un ornitorrinco es un mamífero también. ¿Qué más sabes acerca del ornitorrinco?" Después de que Eli les dice lo que sabe, Nikki vuelve al libro. Mientras lee, se da cuenta de que Eli se está sonriendo. Está emocionado y desea compartir lo que acaba de aprender—y su palabra nueva—con su hermana.



En el centro de Head Start

Es el principio del verano, y los alumnos preescolares de Mariana han estado aprendiendo sobre cómo crecen los árboles y las plantas. Hoy están observando el pequeño peral que está en una esquina del jardín del recreo. Han estado viendo los cambios en el árbol durante todo el año a la vez que aprendieron sobre las estaciones y el tiempo, pero ahora, Mariana les anima a conectar todas las cosas que aprendieron sobre los árboles.

“¿Cuáles son las partes del árbol que sabemos?” “Raíces, tronco y ramas”, responden los niños. Mientras señala una hoja del árbol, Mariana pregunta, “¿Cuál es el nombre de esta parte del árbol?” “Hoja”, contestan los niños. “¡Como las hojas de papel!” dice otro. “Bueno”, dice Mariana mientras se detiene a pensar, “¿Saben? ¡Eso es muy interesante! Es la misma palabra, ¿verdad? ¿En qué se diferencian las hojas” (señala hacia el árbol) “de los árboles con las hojas de papel?” pregunta. Cuando los niños terminan de hacer las comparaciones, de hablar de las diferentes partes del árbol y de cómo está creciendo, Mariana les entrega papel, tablillas y lápices. “Quiero que observen el árbol, simplemente mírenlo. Mientras lo observan, quiero que dibujen lo que ven”. Cuando los niños regresan con sus dibujos, Mariana les explica que ese es el tipo de trabajo que hacen los científicos; observar la naturaleza y tomar notas.



En el centro de Head Start

Con la ayuda de su maestra, Fátima y cuatro de sus amigos están haciendo una lista de personas que ayudan en la comunidad, y la van a colgar en el salón. “¡Un policía!” dice uno de los niños. “¡Agente de policía!” responde Fátima. La maestra dice, “Fátima dijo algo sobre lo que tenemos que pensar. El agente de policía que visitó nuestra escuela era un hombre, pero Fátima recuerda a la clase quién es tu prima”. Fátima dice, “Mi prima va a la escuela de policía. Ella es una muchacha, así que no puede ser un policía”. La maestra asiente y dice, “Es correcto. Ella va a la academia de policía para entrenarse y aprender cómo convertirse en una agente de policía. Así que si hablamos de los hombres y mujeres que trabajan en el departamento de policía, deberíamos decir, agente de policía”. Mientras la maestra escribe “agente de policía” en la lista, se da cuenta de que un niño parece confundido. “Daniel, ¿en qué estás pensando?” Daniel pregunta, “¿Cómo se dice ‘muchacha bombero’?”

- ▶ Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction [Coordinación de la atención hacia personas y objetos en la relación entre madre y bebé así como entre bebés]. *Child Development*, 55(4), 1278-1289.
- ▶ Barton, L. R., & Brophy-Herb, H. E. (2006). Developmental foundations for language and literacy from birth to 3 years [Cimientos del desarrollo para el lenguaje y la lectoescritura desde el nacimiento a los tres años de edad]. In S. E. Rosenkoetter y J. Knapp-Philo (Eds.), *Learning to Read the World: Language and literacy in the first three years of life* [Aprendiendo a leer el mundo: El lenguaje y la lectoescritura durante los primeros tres años de vida]. (pp. 15-60). Washington, DC: Zero to Three Press.
- ▶ Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading [Adquisición de vocabulario de preescolares que aprenden inglés como segundo idioma, a través de la lectura de libros]. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 84-97.
- ▶ Collins, M. F. (2012). Sagacious, sophisticated, and sedulous: The importance of discussing 50-cent words with preschoolers [Sagaz, sofisticado y diligente: La importancia de discutir las palabras domingueras con los niños preescolares]. *Young Children*, 67(5), 66-71.
- ▶ Corrow, S., Cowell, J., Doebel, S., & Koenig, M., (2012). How children understand and use other people as sources of knowledge: Children's selective use of testimony [Cómo es que los niños entienden y utilizan a las otras personas como fuentes de conocimientos: El uso selectivo del testimonio de parte de los niños]. In A. M., Pinkham, T. Kaefer and S. Neuman (Eds.), *Knowledge development in early childhood: Sources of learning and classroom implications* [Desarrollo de los conocimientos durante la primera infancia: Fuentes de aprendizaje e implicaciones para el salón de clase], pp. 35-51. New York: Guilford Press.
- ▶ Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* [El comienzo de la lectoescritura con el idioma: Niños pequeños que aprenden en casa y en la escuela]. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ▶ Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories [Adquisición de vocabulario mediante el escuchar cuentos]. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- ▶ Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills [Cómo la planificación y la reflexión desarrollan las habilidades de pensar en los niños pequeños]. *Young Children*, 58(5), 28-36.
- ▶ Fernald, A., & Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding [La experiencia del lenguaje temprano es esencial para tener fluidez en el entendimiento]. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* [Manual de investigación acerca de la lectoescritura temprana] (Vol. 3), 3-19.

- ▶ Liu, J., Golinkoff, R. M., & Sak, K. (2001). One cow does not an animal make: Young children can extend novel words at the superordinate level [Una sola vaca no constituye un animal: Los niños pequeños pueden extender las palabras nuevas al nivel superior]. *Child Development*, 72(6), 1674-1694.
- ▶ Notari-Syverson, A. (2006). Everyday tools of literacy [Las herramientas cotidianas de la lectoescritura]. In S. E. Rosenkoetter & J. Knapp-Philo (Eds.), *Learning to read the world: Language and literacy in the first three years* [Aprendiendo a leer el mundo: El lenguaje y la lectoescritura en los tres primeros años de vida]. (pp. 61-80). Washington, DC: Zero to Three Press.
- ▶ Paratore, J. M., Cassano, C. M. & Schickedanz, J. A. (2011). Supporting early (and later) literacy development at home and at school: The long view [Apoyo del desarrollo de la lectoescritura temprana y posterior en casa y en la escuela: La perspectiva a largo plazo]. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* [Manual de investigación sobre la lectura] (Vol. IV). New York: Routledge.
- ▶ Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: K-3* [Manual sobre el sistema de puntaje (CLASS) para evaluaciones en el salón de clases: Kinder al tercer grado]. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- ▶ Robson, S. (2012). *Developing thinking and understanding in young children: An introduction for students* [El desarrollo del pensamiento y la comprensión en los niños pequeños: Una introducción para estudiantes]. London: Routledge.
- ▶ Rosenkoetter, S. E., & Wanless, S. B. (2006). Relationships: At the heart of early language and literacy [Relaciones: Son la esencia del lenguaje temprano y la lectoescritura]. In S. E. Rosenkoetter & J. Knapp-Philo (Eds.), *Learning to read the world: Language and literacy in the first three years* [Aprendiendo a leer el mundo: El lenguaje y la lectoescritura en los tres primeros años de vida]. Washington, DC: Zero to Three Press.
- ▶ Schickedanz, J. A., & Collins, M. F. (2013). *So much more than the ABCs: The early phases of reading and writing* [Muchísimo más que el ABC: Las facetas tempranas de la lectura y la escritura]. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- ▶ Stockall, N., & Dennis, L. R. (2012). The daily dozen: Strategies for enhancing social communication of infants with language delays [La docena diaria: Estrategias para fomentar la comunicación social de los bebés con algún atraso en el lenguaje]. *Young Children*, 67(4), 36-41.

- ▶ Volk, D., & Long, S. (2005). Challenging myths of the deficit perspective: Honoring children's literacy resources [Desmontando los mitos de la perspectiva del déficit: El valor de los recursos de los niños para la lectoescritura]. *Young Children*, 60(6), 12-19.
- ▶ Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers [Los efectos de una intervención de lenguaje y lectoescritura en niños y maestros de Head Start]. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63.
- ▶ Zero to Three. (s.f.). *Talk together* [Hablen juntos]. Retrieved from <http://www.zerotothree.org/child-development/play/play-year.html>



Se preparó este documento de acuerdo con la subvención #90HC0001 para el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU., Administración para Niños y Familias, la Oficina Nacional de Head Start, por el Centro Nacional sobre la Receptividad Cultural y Lingüística <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic>