

Cómo los padres y las familias apoyan los conocimientos de base

ESTRATEGIAS

Contenido . . .

para **Bebés**
págs. 2-3

para **Niños pequeños**
págs. 4-5

para **Preescolares**
págs. 6-8

Introducción

Los niños aprenden y recopilan más y más información cuando interactúan con otras personas y sus entornos. Con el tiempo, desarrollan una comprensión profunda de sus rutinas diarias y de las palabras que las personas les dicen. Aprenden a comer, jugar, caminar y correr. Aprenden cómo las personas interactúan entre ellas, cómo se 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, tales como tiendas, otras casas, restaurantes y lugares de culto religioso. Los niños pequeños adquieren los conocimientos de base cuando:

- ▶ Conectan la información nueva con el conocimiento que tienen en su memoria
- ▶ Comprenden y adquieren nuevo conocimiento a través de las observaciones, interacciones e instrucciones
- ▶ Solucionan problemas y deducen cómo funcionan los objetos y el mundo a su alrededor
- ▶ Amplían su uso del lenguaje y desarrollan nuevo vocabulario
- ▶ Reflexionan sobre lo que ya saben

Al hablar, leer, explorar y, simplemente, al pasar rato con adultos cercanos para ellos, los niños tienen muchas oportunidades para construir sus conocimientos de base. Cuánto más entiendan y sepan sobre su mundo, más fácil será para ellos el adquirir nuevos conocimientos (Kaefer, Neuman y Pinkham, 2015; Sénéchal, Thomas y Monker, 1995).

Metodología
planificada para
el lenguaje (PLA)



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 padres y miembros de la familia:

- ▶ 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)
- ▶ Usan gestos, como señalar con el dedo, para dirigir la atención de los niños hacia objetos o personas de interés (p. ej., “¡Mira esa ardilla!”) (Harris, Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2011)
- ▶ Responden a las necesidades de los bebés, por ejemplo, envolviendo al bebé con mantas para ayudarlo a sentirse seguro cuando duerme, o dándole de comer en cuanto tenga hambre (Bell y Ainsworth, 1972)
- ▶ Incluyen a los bebés en eventos culturales como fiestas, costumbres, rituales y celebraciones religiosas (Walker y Scott-Melnyk, 2002)
- ▶ Hablan a los bebés sobre sus rutinas y actividades diarias, tales como comer, el cambio de pañal, envolverlo en mantas y jugar en el piso, mientras usan el idioma del hogar (Rosenkoetter y Wanless, 2006; Stockall y Dennis, 2012)
- ▶ Les ofrecen juguetes u objetos seguros—cosas como pelotas, cucharas, tazas—que tienen diversas texturas; lisas, irregulares o rugosas (Bakeman y Adamson, 1984)
- ▶ Hablan a los bebés mientras 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 arrullos (Fernald y Weisleder, 2011)
- ▶ Se llevan a los bebés de paseo a tales lugares como supermercados, parques, bosques, lugares de culto religioso, y les hablan sobre lo que ven, los sonidos y en los olores (Volk y Long, 2005)
- ▶ Tienen “conversaciones” con los bebés al responder con diferentes expresiones faciales, gestos y/o palabras cada vez que el bebé balbucea o hace arrullos (Fernald y Weisleder, 2011)
- ▶ Se llevan a los bebés de paseo a tales lugares como supermercados, parques, bosques, lugares de culto religioso, y les hablan sobre lo que ven, los sonidos y en los olores (Volk y Long, 2005)

Ejemplos de cómo los padres y miembros de familia apoyan los conocimientos de base de los bebés

En el hogar

Paloma tiene nueve meses de edad. Está cansada y tiene sueño. "Es la hora de ir a dormir, mi amor", susurra su abuela. "Aquí tienes una manta bien suave", la abuela continúa hablando mientras que con mucho cuidado pone a Paloma sobre su manta y la empieza a arropar. "Primero un lado", dice mientras coloca la punta inferior de la manta alrededor del hombro de Paloma, "después el otro". Cuando la abuela acaba de arropar a Paloma, dice, "Listo. Así no tendrás frío". Después, la toma en brazos con cuidado y la lleva hacia su cama.



En el hogar

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 recoge el juguete y lo acerca a la cara de Jennie. "Gato", dice mientras agita el gato suavemente. Jennie sigue el movimiento del gatito con sus ojos. "¿Quieres abrazar al gatito?" pregunta Clara. "Aquí tienes, ¡agárralo!" 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 el hogar

Elina tiene 4 meses y está sentada sobre el regazo de su mamá. "La linda manita, que tiene el bebé", canta la mamá mientras mueve los brazos de Elina suavemente. "¡Qué linda! ¡Qué bella! ¡Qué bonita es!" La mamá sube los brazos de Elina hacia el cielo cuando canta la última palabra. Cuando Elina tenga 6 meses, será capaz de mover ella sola sus brazos en alto en cuanto su mamá empiece a cantar esta canción.

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!" Atravesan 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 una 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 padres y los miembros de la familia 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, así que es importante que oigan hablar a los adultos en los idiomas que los niños están aprendiendo.



Los niños pequeños adquieren los conocimientos de base cuando los padres y familiares:

- ▶ Hablan sobre lo que los niños ven (p. ej., “¡Miran cómo las hormigas llevan esas migas tan grandes! Vamos a esperar y ver adónde las llevan.”) (Zero to Three, sin fecha)
- ▶ Les enseñan nuevos e interesantes conceptos y palabras—por ejemplo, el día y la noche, las estaciones, el clima, o cómo crecen las cosas (p. ej., “¡Eso es un coco! ¡Es la semilla más grande del mundo!”) (Collins, 2010, 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, mirar las nubes, hacer dibujos en la tierra con un palo de madera, y hacer pasteles de barro (Veselack, Cain-Chang y Miller, 2011)
- ▶ Visitan diferentes lugares en la comunidad, como por ejemplo, el supermercado, el parque, el bosque o 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.”) (Tabors, Beals y Weizman, 2001)
- ▶ 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.”) (Rosenkoetter y Wanless, 2006; Stockall y Dennis, 2012)
- ▶ 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 ampliar los conocimientos que ya tienen y 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)
- ▶ Explican las rutinas y actividades diarias (p. ej., “Primero, vamos a ir al supermercado y después iremos a visitar a la abuelito.”) (Rosenkoetter y Wanless, 2006; Stockall y Dennis, 2012)
- ▶ 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 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)

Ejemplos de cómo los padres y miembros de la familia apoyan los conocimientos de base de los niños pequeños

En la comunidad

Soledad, que tiene tres años, está en el mercado con su abuelito. Soledad está sentada en el carrito de la compra mientras pasan por todas las secciones. "Vamos a buscar chilies", dice la abuelito mientras revisa la lista de la compra. "El elote es un vegetal. ¡Mira! Hay frijoles, calabazas y tomates justo al lado de los chilies.



¡También son vegetales!" La abuelito de Soledad le está ayudando a aprender que los vegetales son una categoría de alimentos y que los chilies, frijoles y tomates están dentro de esa categoría. Soledad también está aprendiendo acerca del supermercado y la lista de la compra, a la vez que pasa un rato divertido con su abuelito, a quien ella quiere mucho.

En el hogar

El papá de Henry está desarmando el control remoto de la televisión. "¿No funciona?" pregunta Henry. "No", dice el papá, "no funciona. Necesita pilas nuevas". El papá levanta la tapa trasera del control remoto. "Mira", dice. "Aquí hay dos pilas agotadas". "¿Agotadas?", pregunta Henry. "Bueno, no es que estén agotadas, simplemente dejaron de funcionar". El papá le pide a Henry que le alcance dos pilas nuevas que están dentro de un paquete allí mismo. "Uno, dos". El papá cuenta mientras Henry se las pasa. "Ahora, las pongo dentro del control, cierro la tapa, y... ¡ya está!" El papá apunta el control remoto hacia la televisión y la prende. "¡Mucho mejor!" Henry aplaude. "Sí. ¡Las pilas nuevas hicieron que el control funcionara mucho mejor! ¡Gracias por tu ayuda, hijo!"

Los niños tienen unos conocimientos de base y unas maneras de ver el mundo propias —a menudo llamados “fondos de conocimiento”—que se desarrollan a través de sus experiencias con la familia y en su cultura (Moll et al., 1992). 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 padres y familiares:

- ▶ Muestran a los niños su propio interés y curiosidad acerca del 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, sin fecha)
- ▶ 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, 2013)
- ▶ Involucran a los niños en actividades concretas y significativas, como plantar un jardín (Dickinson y Tabors, 2001; Wasik, Bond y Hindman, 2006), e incluyen oportunidades para aprender vocabulario importante, así como ampliarlo—palabras como “semilla”, “plántula”, “esqueje”, “bulbo” y “tubérculo”—y conceptos de muchas maneras prácticas (p. ej., “Necesitamos regar las plantas hoy porque no ha llovido, y las plantas necesitan agua para crecer.”) (Cervetti et al., 2007)
- ▶ 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)
- ▶ 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; Stockall y Dennis, 2012)
- ▶ Responden (o tratan de responder) las preguntas de los niños (p. ej., “Si que parece que la luna nos está siguiendo, pero no estoy seguro de por qué. Vamos a ver si lo podemos averiguar...”)
- ▶ Hacen preguntas mientras leen una historia o cuando la terminan (p. ej., “¿Por qué crees que el ratón ayudó al león? ¿Qué harías tú si fueras el ratón?”) (Whitehurst et al., 1988)

- ▶ Hacen preguntas que animan a los niños a pensar y razonar sobre sus experiencias diarias (p. ej., “¿Por qué crees que la sirena del auto de la policía hace tanto ruido?”) y la naturaleza (p. ej., “¿Cómo ayuda el camuflaje a los animales a mantenerse seguros?”) (Peterson y French, 2008)
- ▶ Exploran las vistas, sonidos y olores que hay en su comunidad (p. ej., “¿Hueles eso? Creo que están haciendo pan en la panadería. Sigamos ese olor a ver dónde nos lleva.”) (Volk y Long, 2005)
- ▶ Comparten textos informativos y narrativos apropiados para la edad de los niños, y leen partes del texto o todo completo, según el interés de los niños (Schickedanz y Collins, 2013)
- ▶ Animam a los niños a pintar, dibujar y “escribir” para que muestren lo que saben y en qué están interesados (Notari-Syverson, 2006)

En el hogar

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?" "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 hogar

Li y su mamá se están preparando para tomar el té cuando Karen, una visita, llega. Después de que su mamá le asiente con la cabeza, Li pregunta a Karen si quiere una taza de té. "Si, me encantaría", dice Karen mientras alcanza la tetera. "Li puede hacerlo", dice la mamá de Li. "A nosotras nos gusta servir el té a nuestros invitados". Li sonríe y asiente. "Gracias", dice Karen sonriendo. "Pero, por favor, sírveme media taza solamente, no me puedo beber una taza entera. Me llenaría demasiado", dice. Señala la taza y muestra a Li hasta dónde es "media taza" y hasta dónde una "taza entera". Li asiente y mientras vierte el té con la ayuda de su mamá. "Aquí hay media taza para ti y una taza entera para mí", dice.

- ▶ 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, y entre bebés. Desarrollo infantil]. *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 3 años de edad]. In S. E. Rosenkoetter & 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.
- ▶ Bell, S. M., & Ainsworth, M. D. S. (1972). *Infant crying and maternal responsiveness* [El llanto del bebé y la respuesta de la madre]. *Child Development* 43(4), 1171–1190.
- ▶ Cervetti, G. N., Pearson, P. D., Barber, J., Hiebert, E., & Bravo, M. A. (2007). Integrating literacy and science: The research we have, the research we need. [Integración de lectoescritura y la ciencia: Las investigaciones que tenemos y las que necesitamos]. In M. Pressley, A. K. Billman, K. H., Perry, K. E. Reffitt, J. M. Reynolds (Eds.), *Shaping literacy achievement [Dando forma al éxito de la lectoescritura]*. (pp. 157-174). New York: The Guilford 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.
- ▶ 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, MD: 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.
- ▶ Fernald, A. & Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding [La experiencia lingüística temprana es esencial para tener fluidez en el entendimiento]. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research (Vol. 3)* [Manual de investigación sobre la lectoescritura temprana (Vol. 3)], 3-19. New York: Guilford Press.
- ▶ Harris, J., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary [Lecciones de la cuna que se aplican en el salón de clases: Cómo los niños realmente aprenden el vocabulario]. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research (Vol. 3)* [Manual de investigación de la lectoescritura temprana, (Vol. 3)]. 49-65.

- ▶ Kaefer, T., Neuman, S. B., & Pinkham, A. M. (2015). Pre-existing background knowledge influences socioeconomic differences in preschoolers' word learning and comprehension [Los conocimientos de base preexistentes influyen las diferencias socioeconómicas del aprendizaje de palabras y su comprensión en los preescolares]. *Reading Psychology, 36*(3), 203-231.
- ▶ Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms [Caudales de conocimientos para la instrucción: Utilización de un enfoque cualitativo para vincular el hogar con el salón de clases]. *Theory Into Practice, 31*(2), 132-141.
- ▶ 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). New Jersey: West Ed.
- ▶ 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: Guilford Press.
- ▶ Peterson, S. M., & French, L. (2008). Supporting young children's explanations through inquiry science in preschool [Apoyo para las explicaciones de los niños pequeños por medio de la indagación científica en el preescolar]. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 395-408.
- ▶ 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: Kínder 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: Introducción para estudiantes]. London: Routledge.
- ▶ Rosenkoetter, S. E., & Wanless, S. B. (2006). Relationships: At the heart of early language and literacy [Relaciones: Entre la esencia del lenguaje temprano y la lectoescritura]. En S. E. Rosenkoetter & 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 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.
- ▶ Sénéchal, M., Thomas, E. & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading [Diferencias individuales en la adquisición de vocabulario en niños de cuatro años de edad durante la lectura de cuentos]. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 218.

- ▶ 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.
- ▶ Tabors, P. O., Beals, D. E. & Weizman, Z. O. (2001). *You know what oxygen is? Learning new words at home* [¿Sabe lo que es el oxígeno? Aprender nuevas palabras en casa]. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* [El comienzo de la lectoescritura con el lenguaje: Niños pequeños que aprenden en casa y en la escuela] (pp. 93—110). Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- ▶ Veselack, E. M., Cain-Chang, L., & Miller, D. L. (2011). *Young children develop foundational skills through child-initiated experiences in a nature explore classroom: A single case study in La Cañada, California* [Niños pequeños desarrollan las habilidades fundamentales a través de experiencias iniciadas por los niños en un salón inspirado en la naturaleza: Estudio de caso de La Cañada, California]. Retrieved from https://www.dimensionsfoundation.org/assets/skillslacanadaca_10.pdf
- ▶ 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.
- ▶ Walker, C. & Scott-Melnyk, S. (2002). *Reggae to Rachmaninoff: How and why people participate in arts and culture* [Del reggae a Rachmaninoff: Cómo y porqué la gente participa en las artes y la cultura]. Washington, DC: The Urban Institute
- ▶ 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.
- ▶ Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading [Acelerar el desarrollo del lenguaje con la lectura de libros con dibujos y sin texto]. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.
- ▶ Zero to Three. (s.f). *Talk together* [Hablen juntos]. Retrieved from <http://www.zerotothree.org/childdevelopment/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>