



**DEPARTAMENTO DE SALUD Y SERVICIOS HUMANOS DE EE. UU.
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE EE. UU.**

**DECLARACIÓN DE LA POLÍTICA SOBRE EL APOYO AL DESARROLLO
DE LOS NIÑOS QUE APRENDEN EN DOS IDIOMAS EN LOS PROGRAMAS
DE LA PRIMERA INFANCIA**

PROPÓSITO¹

El propósito de esta declaración de políticas es respaldar los programas de la primera infancia y a los estados con recomendaciones que promuevan el desarrollo y aprendizaje de los niños que aprenden en dos idiomas (DLL, sigla en inglés), desde que nacen hasta que cumplen cinco años². En ella, también se apoyan las gestiones para revitalizar las lenguas de las comunidades tribales dentro de tales programas de la primera infancia. Las estimaciones nacionales indican que existe una creciente y gran población de niños que se consideran DLL; o sea, niños que hablan un idioma en su hogar distinto al inglés y aprenden dos o más idiomas simultáneamente o aprenden un segundo idioma mientras continúan desarrollando su primer idioma. Los programas de la primera infancia deben estar preparados para optimizar las experiencias tempranas de estos niños fijando expectativas altas, sacándoles provecho a sus fortalezas, incluyendo las fortalezas lingüísticas, y proveyendo los apoyos individualizados para su desarrollo y aprendizaje, con el propósito de triunfar en la escuela.

Se estima que más de la mitad de la población mundial es bilingüe o multilingüe. Las investigaciones indican que, cuando se apoya el bilingüismo desde edades tempranas, puede haber beneficios de gran envergadura, desde ventajas cognitivas y sociales a oportunidades a largo plazo y, más adelante, competitividad en el puesto de trabajo³. Al mismo tiempo, los datos indican que los niños DLL en EE. UU., en promedio, se encuentran por detrás de sus compañeros monolingües de habla inglesa en logros académicos. Estos patrones podrían indicar que existe un desajuste entre las experiencias de aprendizaje que estos niños *necesitan* para alcanzar su potencial y la calidad de las experiencias que *están actualmente recibiendo*. Dado el número creciente de niños DLL y la considerable proporción de la fuerza de trabajo a la que pertenecerán en los próximos años, asegurarse de que estén preparados para la escuela y de que les vaya bien en ella es un imperativo que influirá directamente en la competitividad de Estados Unidos en una economía global en evolución.

¹ Este documento no trata de las obligaciones de los estados y distritos escolares hacia los “niños que aprenden inglés” (EL, sigla en inglés) en los Títulos I o III de la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965 (véase la definición en 20 USC §7801(20)) o las leyes federales sobre derechos civiles. Para mayor información sobre tales obligaciones y derechos, véase la carta: Dear Colleague Letter, English Learner Students and Limited English Proficient Parents [Estimado colega, estudiantes que aprenden inglés y padres con dominio limitado del inglés] (01/7/2015) en: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-el-201501.pdf>. Si bien este documento incluye recomendaciones sobre las mejores prácticas de investigación sobre el apoyo de los DLL, incluyendo la promoción del desarrollo de la lengua materna e identificar e implementar los modelos del uso del idioma para los DLL en los entornos de la primera infancia, este documento no recomienda ningún programa de estudios, programa de enseñanza o materiales didácticos en particular ni prohíbe ningún programa de enseñanza para los EL (estudiantes del inglés), en conformidad con el Título III de ESEA u otras leyes.

² Los programas o entornos de la primera infancia incluyen cualquier programa que proporcione cuidado o educación tempranos a niños, desde que nacen hasta que cumplen cinco años, antes de ingresar en kindergarten. Estos entornos incluyen, pero no se limitan al cuidado infantil privado, cuidado infantil familiar, Head Start, cuidado infantil o programas preescolares de organizaciones religiosas y programas públicos y privados de Pre-K.

³ Callahan, R. M., & Gándara, P. C. (Eds.). (2014). *The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market* [La ventaja bilingüe: Lenguaje, alfabetización y el mercado laboral de EE. UU.] (Vol. 99). Multilingual Matters.

La visión del Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. (HHS) y del Departamento de Educación (ED) es que todos los programas de la primera infancia presten servicios adecuada y apropiadamente a la gran diversidad de niños y familias que forman parte de este país. Los programas deben fomentar el desarrollo cognitivo, lingüístico, social, emocional y físico de estos niños y prepararlos para el éxito escolar y en la vida.

Esta declaración conjunta de HHS y ED fomenta esa visión mediante lo siguiente:

- El establecimiento de una expectativa para los apoyos y servicios de alta calidad, diseñados específicamente para los niños pequeños que son DLL;
- La creación de una mayor conciencia sobre los beneficios del bilingüismo y el importante papel del desarrollo de la lengua materna;
- La revisión de las investigaciones sobre las fortalezas y los desafíos únicos que enfrenta esta población y las estrategias que son eficaces para promover el aprendizaje y desarrollo de la misma;
- Las recomendaciones proporcionadas a los programas de la primera infancia, tribus y estados para que se establezcan políticas e implementen prácticas que apoyen el aprendizaje y desarrollo de los niños DLL;
- Las consideraciones a las comunidades tribales en sus gestiones de revitalización, mantenimiento, restauración y preservación de las lenguas nativas dentro de sus programas de la primera infancia; y
- La identificación de recursos gratuitos que respaldan a los estados, comunidades tribales, programas, maestros, proveedores y familias, para fomentar el desarrollo y aprendizaje de los niños que son DLL.

VISIÓN GENERAL

Definición de niños que aprenden en dos idiomas (DLL)

En los sectores de investigación y política, se han utilizado muchos términos y definiciones diferentes para los niños DLL⁴. Para fines de esta declaración de políticas, los niños DLL son aquellos que aprenden en dos o más idiomas al mismo tiempo o que aprenden un segundo idioma mientras continúan desarrollando el primero. Los niños DLL provienen de hogares donde se habla un idioma distinto al inglés. En algunos casos, puede que en sus hogares se hable el inglés *y también* otro idioma. Según varios indicadores, los niños DLL son un grupo muy diverso y tienen niveles variables de competencia en su lengua materna y en inglés. En el contexto de esta declaración, el término “niños que aprenden en dos idiomas” puede abarcar o traslapar sustancialmente con otros términos utilizados frecuentemente, como, por ejemplo: Dominio limitado del inglés (LEP, sigla en inglés), bilingüe, persona que aprende inglés (ELL, sigla en inglés) o (EL, sigla en inglés) y niños que hablan un idioma distinto al inglés (LOTE, sigla en inglés). La población general de DLL también incluye a niños de muchos y distintos antecedentes, incluyendo a niños que hablan idiomas de su herencia, como los niños de las comunidades de los indios estadounidenses y nativos de Alaska (AIAN, sigla en inglés) o de las comunidades nativas de Hawaii.

Descripción de la población de DLL

Un 22 por ciento de los niños entre 5 y 17 años en Estados Unidos habla un idioma distinto al inglés en su hogar, una cifra que se ha más que duplicado en las últimas tres décadas⁵. Aunque los estimados sobre los

⁴ Baird, A.S. (2016, May 11). Introducing the Dual Language Learners Reader: Post #1[Web log post] [Presentación de las lecturas para los que aprenden en dos idiomas: Entrada de blog.] Tomado de: <http://dev-edcentral.pantheonsite.io/dllreader1/>

niños menores de cinco años son menos fiables⁶ la cantidad de niños en estas edades puede ser todavía mayor. Por ejemplo, según los datos del Censo del año 2000, el 27 por ciento de los niños menores de seis años provienen de hogares donde al menos uno de los padres habla un idioma distinto al inglés⁷. En Head Start, el 29 por ciento de los niños en edad preescolar provienen de hogares donde se habla un idioma distinto al inglés⁸. Dichos niños forman parte de un grupo muy variado que proviene de familias diversas con una gran variedad de experiencias. La mayoría de los niños en edad escolar provienen de hogares donde se habla el español (71 por ciento)⁹. Los niños – especialmente los que provienen de familias inmigrantes – tienen mayor probabilidad de vivir en hogares donde hay un padre y una madre¹⁰. También, tienen mayor probabilidad que sus compañeros monolingües de residir en hogares multigeneracionales o donde viven otras familias.¹¹

No existe un estimado completo de los niños AIAN que hablan el idioma de su herencia en el hogar. Según el Censo de EE. UU., sobre los niños AIAN de cinco años o mayores, el 27 por ciento habla un idioma distinto al inglés en su casa¹². En 2015, los programas Head Start prestaron servicios a alrededor de 45,000 niños con antecedentes culturales de AIAN. De estos, solo un dos por ciento hablan un idioma de AIAN como su lengua primaria¹³. Esta cifra ha disminuido en los últimos años, de alrededor de 8 por ciento en 2001, lo cual recalca el hecho de que las lenguas de herencia están en peligro de perderse en muchas comunidades.

Base jurídica

Existen varias leyes federales que son aplicables a la prestación de servicios a los niños DLL y sus familias, incluyendo a niños con discapacidades. Si bien las recomendaciones de esta declaración de políticas (que se discuten a continuación) no confieren ninguna obligación legal, se ofrece una breve descripción de varias leyes que pueden ser aplicables a los programas de la primera infancia que prestan servicios a niños pequeños que son DLL¹⁴. En su base, la mayoría de estas políticas reflejan principios importantes que son subyacentes sobre la oportunidad de ofrecer una igualdad de oportunidades a todos los niños, así como la igualdad del acceso lingüístico, tanto para los padres como a los niños, en entornos educativos.

⁵ Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (2015). *America's Children: Key National Indicators of Well-being* [Los niños de América: Indicadores clave del bienestar], 2015. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

⁶ Matthews, H. (2011). *Meeting the Early Learning Challenge: Supporting English Language Learners* [Abordar el desafío del aprendizaje temprano]. Washington, DC: CLASP.

⁷ Capps, R., Fix, M., Ost, J., Reardon-Anderson, J., & Passel, J. S. (2004). *The Health and Well-Being of Young Children of Immigrants* [La salud y el bienestar de los hijos de los inmigrantes]. Washington, DC: Urban Institute.

⁸ Administration for Children and Families. (2013). Report to Congress on Dual Language Learners in Head Start and Early Head Start programs: Executive Summary [Informe al Congreso sobre los niños que aprenden en dos idiomas en los programas Head Start y Early Head Start: Resumen ejecutivo]. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

⁹ Ruiz Soto, A. G., Hooker, S., & Batalova, J. (2015). *Top Languages Spoken by English Language Learners Nationally and by State* [Idiomas principales de los que aprenden inglés a nivel nacional y por estado]. Washington, DC: Migration Policy Institute.

¹⁰ Hernandez, D. J., & Napierala, J. S. (2012). *Children in immigrant families: Essential to America's future* [Niños de familias inmigrantes: Esenciales para el futuro de América]. New York, NY: Foundation for Child Development.

¹¹ Castro, D. C., Garcia, E. E., & Markos, A. M. (2008). *Dual language learners: Research informing policy* [Niños que aprenden en dos idiomas: Políticas basadas en la investigación]. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Institute, Center for Early Care and Education Research-Dual Language Learners.

¹² U.S. Department of Commerce. (2012). *Profile America Facts for Features: American Indian and Alaska Native Heritage Month* [Estadísticas demográficas: Mes de herencia indígena y de nativos de Alaska]. U.S. Census Bureau News. Tomado de: http://www.census.gov/newsroom/releases/pdf/cb12ff-22_aian.pdf.

¹³ Administration for Children and Families. (2015) *Memorandum de Información: Preservación, revitalización, restauración y mantenimiento de las lenguas nativas*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

¹⁴ En este documento no se refiere a la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 (Sección 504), 29 USC § 794, y los Americanos con Discapacidades (ADA), 42 USC §§ 12101-12213, dos leyes de derechos civiles federales que prohíben la discriminación basada en la discapacidad. Oficina del Departamento de Educación para los Derechos Civiles (ED/OCR) y HHS Oficina de Derechos Civiles (HHS/OCR) hacen cumplir el Artículo 504, que prohíbe la discriminación basada en la discapacidad por los beneficiarios de asistencia financiera federal, incluso los programas de la primera infancia que reciben asistencia financiera federal del ED o HHS. Además, ED/OCR y HHS/OCR, junto con el Departamento de Justicia (DOJ), comparten autoridad para hacer cumplir el Título II de la ADA, 42 USC §§ 12131-12134, que prohíbe la discriminación basada en la discapacidad por los gobiernos estatales y locales, independientemente de si reciben o no asistencia financiera federal. Además, el Departamento de Justicia hace cumplir el Título III de la ADA, 42 USC §§ 12.181 a 12.189, que prohíbe la discriminación por discapacidad en la mayoría de los programas para la primera infancia privados. Los estados y programas de la primera infancia deben cumplir con los requisitos de no discriminación de estas leyes. Por último, la Sección 1557 de la Ley de Asistencia Asequible (ACA), que se aplica por el HHS/OCR prohíbe la discriminación por motivos de raza, color, origen nacional, sexo, edad o discapacidad en determinados programas y actividades de salud, que puede aplicarse si hay un componente de salud a un programa de la primera infancia. Más información sobre estas leyes se puede encontrar en: <http://www.lep.gov>, <http://www.hhs.gov/ocr>, <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/index.html> y <http://www.ada.gov>.

- La *Ley de Head Start* requiere que los programas establezcan procedimientos para identificar a los niños DLL; se aseguren de que avancen en su desarrollo y aprendizaje, incluyendo desarrollar el idioma inglés; y hagan los ajustes correspondientes a la hora de evaluar su desarrollo; provean a los padres de los niños DLL información en el idioma que comprendan, en la medida de lo posible. La ley también autoriza fondos para las actividades de desarrollo profesional en lo que se refiere a prestar servicios a niños DLL y sus familias y exige a los programas que proporcionen capacitaciones a los maestros para que promuevan el desarrollo del lenguaje temprano y de la lectoescritura en los idiomas nativos de los niños. La normativa que rige los programas Head Start también describe requisitos específicos sobre la sensibilidad a la hora de prestar servicios a los niños y las familias que hablan idiomas distintos al inglés, incluyendo apoyar y respetar la lengua materna de cada niño para propiciar su bienestar.
- La *Child Care and Development Block Grant* (Subvención en bloque para el cuidado y desarrollo infantil) exige a los estados que se creen planes para el cuidado infantil que incluyan oportunidades de capacitación y desarrollo profesional para los proveedores de cuidado infantil. En la medida de lo posible, estas oportunidades deberán incluir un enfoque para trabajar con los niños DLL. Además, la Ley autoriza la creación de un sitio web nacional, así como de una línea telefónica directa que garantice el máximo acceso a las familias que hablan idiomas distintos al inglés en sus hogares.
- La *Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA, sigla en inglés)*: La sección C de IDEA, el Programa de intervención temprana para bebés y niños pequeños con discapacidades adjudica subvenciones para ayudar a los estados a implementar sistemas integrales, coordinados a nivel estatal que provean servicios de intervención temprana a los niños elegibles con discapacidades y sus familias. En conformidad con la sección B de IDEA, los estados y distritos escolares deberán ofrecer una educación pública gratuita adecuada (FAPE, sigla en inglés), incluyendo servicios de educación especial y servicios afines, diseñados para satisfacer las necesidades únicas de cada niño elegible con discapacidades en un ambiente de restricción mínima. El derecho de cada niño a FAPE, conforme a la sección B, comienza cuando el niño cumple los tres años.
- El *Title VI of the Civil Rights Act of 1964 and its Implementing Regulations [Título VI de la ley de derechos civiles de 1964 y su normativa de implementación] (Título VI)*¹⁵, prohíbe a los beneficiarios de ayuda financiera federal discriminar basándose en la raza, el color u origen nacional. Entre otras cosas, los distritos escolares y los estados tienen la obligación de asegurarse de que haya una comunicación significativa con los padres LEP en un idioma que estos puedan comprender y de que los estudiantes que aprenden inglés (EL) puedan participar plenamente en los programas y los servicios. Además de asegurarse de que los niños EL tengan acceso al programa de estudios básico, los estados y distritos escolares no deberán discriminar contra los estudiantes EL con respecto al acceso a los programas y las actividades, ya sean curriculares, cocurriculares o extracurriculares, incluyendo los programas de prekindergarten.
- La *Equal Educational Opportunities Act (EEOA)* (Ley de igualdad de oportunidades para la educación de 1974) requiere que las agencias locales y estatales tomen medidas adecuadas para superar las

¹⁵ La Oficina del Departamento de Educación (ED) para los Derechos Civiles y la Oficina de HHS de Derechos Civiles hacen cumplir diversas leyes de derechos civiles federales que prohíben la discriminación en los programas para la primera infancia que reciben asistencia financiera federal de sus respectivos departamentos, incluyendo el Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 (Título VI), 42 USC §§ 2000d - 2000d-7 (que prohíbe la discriminación basada en la raza, color u origen nacional por los beneficiarios de asistencia financiera federal) y el Título IX de las Enmiendas de Educación de 1972 (Título IX), 20 USC §§ 1681 - 1688 (que prohíbe la discriminación basada en el sexo por los beneficiarios de asistencia financiera federal). El reglamento de ED que hace efectivos el Título VI y Título IX se expone en 34 C.F.R. Partes 100 y 106, respectivamente. El reglamento de HHS que hace efectivos el Título VI y Título IX se expone en 45 C.F.R. Partes 80 y 86, respectivamente.

barreras lingüísticas que impiden la igualdad en la participación de los estudiantes en los programas de enseñanza de las agencias.¹⁶

- El Título III, sección A de la *Elementary and Secondary Education Act of 1965* [Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965] (*ESEA*, sigla en inglés) adjudica subvenciones a los estados para mejorar la educación de los “niños que aprenden inglés” (EL), como se define en ESEA, para que aprendan inglés y cumplan con los mismos altos estándares académicos estatales de los niños que no son EL. La reciente aprobación de la ley *Every Student Succeeds Act* (ESSA) (Que cada estudiante tenga éxito) actualiza el Título III para incluir la meta de ayudar a los maestros de preescolar de los EL, y la opción de diseñar e implementar los programas de enseñanza del idioma en los programas de la primera infancia.
- La *Native American Languages Act* (Ley de lenguas indígenas) establece que la política de Estados Unidos es de preservar, proteger y promover los derechos de los indígenas estadounidenses de hablar sus idiomas indígenas en cualquier lugar, incluyendo como medio de enseñanza en las escuelas.
- La *Native American Programs Act of 1974* (Ley de programas indígenas de 1974) estableció la Administration for Native Americans (ANA) (Administración para los indios estadounidenses) cuyos objetivos promueven la autosuficiencia para los indios estadounidenses, proporcionando fondos para proyectos comunitarios, inclusive proyectos para la enseñanza, la preservación, el mantenimiento y la revitalización de las lenguas nativas, así como capacitación y asistencia técnica para las tribus y organizaciones nativas que sean elegibles.

Además de estas leyes, el gobierno federal también ha emitido órdenes ejecutivas relacionadas con el acceso al idioma y la educación de los niños DLL. Por ejemplo, el programa de aprendizaje temprano del presidente Obama incluyó la Orden Ejecutiva 13592, que establece el objetivo de aumentar el número de niños AIAN que ingresan en kindergarten listos para el éxito mediante un mejor acceso a los programas y servicios de educación temprana de alta calidad, incluyendo programas de inmersión en la lengua nativa que animan el aprendizaje y desarrollo de los niños AIAN desde el nacimiento hasta los cinco años.

Con respecto al acceso al idioma de manera más amplia, se publicó la [Orden Ejecutiva 13166](#) en 2000¹⁷, de acuerdo con las protecciones del origen nacional, en virtud del título VI, de la asignación a las agencias federales con la mejora de la accesibilidad para las personas que son LEP en todos los programas y actividades, y asegurarse de que las entidades que reciben fondos federales garanticen un acceso pleno para las personas que sean LEP. Además, las agencias federales han publicado una guía para garantizar que las personas que sean LEP puedan participar con igualdad y plenamente en los programas y servicios proporcionados por la asistencia federal.¹⁸

La base de las investigaciones

El desarrollo del cerebro de los niños que aprenden más de un idioma

Durante los primeros cinco años de vida, el cerebro de los niños se desarrolla rápidamente, muy influenciados por las experiencias que comparten con los adultos y los otros niños de su vida. La exposición al lenguaje es una experiencia única porque es continua y constante. Los niños están rodeados de lenguaje durante muchas horas al día. La exposición constante hace que el lenguaje cobre suma importancia para el desarrollo del cerebro y del aprendizaje.

¹⁶ El Departamento de Justicia hace cumplir la orientación EEOA y emitió orientación a las agencias de educación estatales y locales con respecto a sus obligaciones de los estándares para con los estudiantes EL y normas LEP bajo 20 USC § 1703 (f) de la EEOA en la carta conjunta: *Dear Colleague Letter, English Learner Students and Limited English Proficient Parents* [Carta al estimado colega: Estudiantes del inglés y los padres con dominio limitado del inglés] (01/07/2015) en <https://www.justice.gov/crt/about/edu/documents/eldcleng.pdf>.

¹⁷ Ver 65 Fed. Reg. at 50,121

¹⁸ Más información en: <http://www.lep.gov>, <http://www.hhs.gov/ocr>, <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/index.html>, y <http://www.ada.gov>. y <http://www.ada.gov>.¹⁹ Werker, J. F., & Byers-Heinlein, K. (2008). Bilingualism in infancy: First steps in perception and comprehension [El bilingüismo en la niñez: Primeros pasos en la percepción y comprensión]. *Trends in cognitive sciences*, 12(4), 144-151.

Los avances en la neurociencia han revelado conclusiones importantes sobre cómo los niños aprenden idiomas, ya sea uno o más y cómo este aprendizaje impacta el desarrollo del cerebro. Esta investigación demuestra que el cerebro humano promedio está igualmente equipado para aprender varios idiomas, y que es posible aprender varios idiomas a la vez o aprender un nuevo idioma mientras continúan desarrollando el primero¹⁹. De hecho, los estudios muestran que los niños nacen con la capacidad de identificar los sonidos (una habilidad fundamental en el aprendizaje de idiomas) de *cualquier* idioma. A medida que se desarrollan y crecen, sus habilidades se centran en la lengua o lenguas utilizadas en su entorno²⁰. Los niños expuestos a dos idiomas temprano en su vida desarrollan dos sistemas lingüísticos separados pero interrelacionados. Aprender más de un idioma al mismo tiempo no confunde a los niños de corta edad; más bien, el cerebro humano es capaz de aprender varios idiomas en una edad muy temprana. De hecho, este aprendizaje es a menudo más fácil en niños más pequeños, bajo condiciones propicias²¹. Estas conclusiones son aplicables también a los niños pequeños con discapacidades²². Además, no hay ninguna investigación científica que indique que el aprendizaje de varios idiomas—o ser bilingüe—puede conducir a un retraso en el desarrollo de los niños²³.

Los neurocientíficos han estudiado las diferencias en la estructura y el desarrollo del cerebro entre los niños bilingües y sus compañeros monolingües. Las personas que tienen una exposición continua, de alta calidad a más de un idioma desde una edad temprana tienen mayor densidad de materia gris y una conectividad sináptica más eficiente en las regiones del cerebro asociadas con el procesamiento del lenguaje, así como la memoria, la atención y las otras funciones ejecutivas²⁴. Algunos estudios han revelado que el grado de estas diferencias es mayor entre las personas que fueron expuestas a dos idiomas antes de la edad de cinco años, y depende de cuán competente sea la persona en su segundo idioma y a qué edad se inició la exposición a un segundo idioma²⁵.

Ventajas en el desarrollo de los niños que aprenden varios idiomas

Las diferencias en la estructura cerebral entre los niños bilingües y monolingües pueden estar asociadas con las conclusiones que indican que los niños bilingües demuestran funciones ejecutivas más avanzadas que sus compañeros monolingües²⁶. Dichas funciones son, entre otras, un control cognitivo más eficaz, una mayor capacidad para controlar y cambiar la atención, mayor capacidad de resolver problemas, mayor memoria funcional y mayor capacidad de concentrarse en la información pertinente, ignorar información que distrae

¹⁹ Werker, J. F., & Byers-Heinlein, K. (2008). Bilingualism in infancy: First steps in perception and comprehension [El bilingüismo en la infancia: Primeros pasos en la percepción y comprensión], 12 (4), 144-151. *Trends in cognitive sciences*, 12(4), 144-151.

²⁰ Kuhl, P. K. (2011). Early language learning and literacy: neuroscience implications for education. [El aprendizaje de idiomas y la alfabetización temprana: Implicaciones para la educación en la neurociencia.] *Mind, Brain, and Education*, 5(3), 128-142.

²¹ Conboy, B. T., & Kuhl, P.K. (2011). Impact of second-language experience in infancy: brain measures of first-and second-language speech perception [El impacto de la experiencia de un segundo idioma en la infancia: Medidas cerebrales de la percepción del habla en el primer y segundo idioma]. Brooks, R., Meltzoff, A. N. & Kuhl, P.K. (2015). Social Interaction in Infants' Learning of Second-Language Phonetics: An Exploration of Brain–Behavior Relations. [La interacción social en el aprendizaje de la fonética del segundo idioma de los bebés: Una exploración de las relaciones cerebro-conductuales] *Developmental neuropsychology*, 40(4), 216-229.; McCabe, A., Bornstein, M., Wishard Guerra, A., Kuohirko, Y., Paez, M., Tamis-Lemonda, C., et al. (2013). *Multilingual children: Beyond myths and toward best practices*. [Niños multilingües: Más allá de los mitos y hacia las mejores prácticas.] Society for Research in Child Development, 2013.

²² HHS (2015) *Presentation Summary for Supporting Children with Disabilities Who Are Also Dual Language Learners*. [Resumen de la presentación para apoyar a los niños con discapacidades que son también estudiantes de dos idiomas]. Tomado de: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/ta-system/teaching/practice/docs/dd-webinar-05-2015-Followup.pdf>

²³ DEC (2010) *DEC Position Statement on Cultural and Linguistic Responsiveness* [Declaración sobre la sensibilidad lingüística y cultural de DEC]. Tomado de: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/ta-system/cultural-linguistic/Dual%20Language%20Learners/disabilities/inclusion/position-statement.pdf>

²⁴ Kaiser, A., Eppenberger, S., Smieskova, R., Borgwardt, S., Kuenzli, E., Radue, E.,... & Bendfeldt, K. (2015). Age of second language acquisition in multilinguals has an impact on grey matter volume in language-associated brain areas. [La edad de la adquisición de un segundo idioma en multilingües tiene un impacto en el volumen de materia gris en áreas del cerebro asociadas con el lenguaje.] *Name: Frontiers in Psychology*, 6, 638.

²⁵ Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Price, C. J. (2004). Neurolinguistics; Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431.

²⁶ Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C.. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245

y aplicar conceptos conocidos a situaciones nuevas²⁷. Los expertos sugieren que el esfuerzo necesario para gestionar dos sistemas lingüísticos puede contribuir a la mejora de las funciones ejecutivas.

Los niños que están expuestos a y hablan dos (o más) lenguas constantemente tienen activados ambos idiomas en la mente²⁸. En cualquier momento dado, el niño debe elegir a qué sistema lingüístico tiene que atender y a cuál inhibir, a través de una variedad de situaciones cotidianas²⁹. Esta constante necesidad de atender, elegir e inhibir idiomas puede transferirse a otras áreas de habilidades, incluyendo las áreas del funcionamiento cognitivo descritas anteriormente. Las funciones ejecutivas son críticas para la preparación escolar, ya que representan "cómo" los niños aprenden, lo cual es el fundamento sobre el que se construye "lo que" los niños aprenden. Los estudios cognitivos recientes indican que las diferencias en la función ejecutiva entre las personas bilingües y sus compañeros monolingües están presentes temprano en la vida y persisten durante la infancia y la edad adulta³⁰. Esta ventaja en el funcionamiento ejecutivo se observa sobre todo en los niños que son *bilingües equilibrados*, aquellos niños que están expuestos a dos idiomas y que los hablan aproximadamente igual de bien. No está claro si se dan las mismas ventajas en los niños que todavía están aprendiendo su segundo idioma³¹.

Un creciente número de investigaciones también indica que los niños DLL pueden tener ventajas en el desarrollo social y emocional, incluyendo una mejor autorregulación y menos problemas de comportamiento, en comparación con los otros niños monolingües de habla inglesa. Algunos estudios concluyen que estas ventajas en habilidades sociales y emocionales persisten en la escuela primaria, mientras que otros creen que estas habilidades dependen del dominio del inglés de los niños DLL y los que son más competentes en inglés muestran menos problemas de comportamiento exteriorizado con el paso del tiempo, comparado con los que tienen menor dominio del inglés. Otros estudios concluyen que los niños DLL tienen habilidades sociales y emocionales que están a la par con las de sus compañeros monolingües angloparlantes. Aunque el mecanismo de esta posible ventaja no se comprende completamente, las investigaciones indican que el mantenimiento de la lengua materna tiene un importante valor cultural en las familias³², y facilita el desarrollo de una relación más estrecha entre los niños y

²⁷ Abutalebi, J., Della Rosa, P. A., Ding, G., Weekes, B., Costa, A., & Green, D. W. (2013). Language proficiency modulates the engagement of cognitive control areas in multilinguals. *Cortex*, 49(3), 905-911.; Li, P., Legault, J., & Litcofsky, K. A. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning: anatomical changes in the human brain. *Cortex*, 58, 301-324.; Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 567-579.; Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 699-714.; Castro, D. C., Garcia, E. E., & Markos, A. M. (2008). *Dual language learners: Research informing policy*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Institute, Center for Early Care and Education Research-Dual Language Learners; Kovács, Á. M., & Mehler, J. (2009). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 325(5940), 611-612; Yoshida, H. (2008). The cognitive consequences of early bilingualism. *Zero to Three*, 29(2), 26-30; Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229.

²⁸ Guttenag, R. E., Haith, M. M., Goodman, G. S., & Hauch, J. (1984). Semantic processing of unattended words by bilinguals: A test of the input switch mechanism. [Procesamiento semántico de palabras desatendidas por los bilingües: Una prueba del mecanismo del cambio del aporte] *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(2), 178-188.

²⁹ Martin-Rhee, M. M., & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. [Desarrollo de dos tipos de control de inhibiciones en los niños monolingües y bilingües]

Bilingualism: language and cognition, 11(01), 81-93.; Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. [El bilingüismo en el desarrollo: Lenguaje, lectoescritura y cognición]. Cambridge University Press.

³⁰ Ferjan Ramírez, N., Ramírez, R.R., Clarke, M., Taulu, S., & Kuhl, P.K. (2016). Speech discrimination in 11-month old bilingual and monolingual infants: a magnetoencephalography study. [La discriminación de la lengua en los bebés de 11 meses bilingües y monolingües: Estudio magnetoencefalo-fático]. *Developmental Science*; Arredondo, M. M., Hu, X. S., Satterfield, T., & Kovelman, I. (2015). Bilingualism alters children's frontal lobe functioning for attentional control. [El bilingüismo altera la función del lóbulo frontal para el control de la atención]. *Developmental science*; Abutalebi, J., Della Rosa, P. A.,

Green, D. W., Hernandez, M., Scifo, P., Keim, R.,... & Costa, A. (2011). Bilingualism tunes the anterior cingulate cortex for conflict monitoring. [El bilingüismo sintoniza la corteza cingulada anterior para el monitoreo de conflictos]. *Cerebral Cortex*; Stocco, A., & Prat, C. S. (2014). Bilingualism trains specific brain circuits involved in flexible rule selection and application. [El bilingüismo entrena circuitos cerebrales específicos implicados en la selección y aplicación flexible de las reglas.] *Brain and language*, 137, 50-61.

³¹ Espinosa, L. M. (2013). *PreK-3rd: Challenging Common Myths about Dual Language Learners: An Update to the Seminal 2008 Report* [Desafiando mitos comunes sobre los que aprenden en dos idiomas: PreK al grado 3: Una actualización del informe seminal] 2008 Foundation for Child Development.

³² August, D., & Shanahan, T. (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth [Desarrollo de la alfabetización en los niños que aprenden en dos idiomas: Informe del Panel Nacional de Alfabetización sobre los niños y jóvenes minoritarios]. Mahwah, NJ: Erlbaum.

sus cuidadores y otros niños³³. Esta relación influye en el bienestar de los niños y el desarrollo del concepto de sí mismo, la adaptación social positiva y la formación de la identidad³⁴.

En el caso de los niños de AIAN, los programas de inmersión que combinan la lengua, la cultura y las tradiciones nativas dentro de la enseñanza contribuyen a mejores logros educativos, mayor compromiso familiar y mayores habilidades socio-emocionales a través del apoyo de la identidad cultural.

Brechas en el rendimiento de los niños DLL

Los datos del rendimiento educativo a largo plazo del grupo más amplio de los DLL no están disponibles; sin embargo, hay datos e investigaciones que atañen al rendimiento educativo de los que aprenden inglés (EL). Por lo tanto, la mayor parte de la investigación en esta sección se basa en el grupo de niños que se clasifican como niños que aprenden inglés. A pesar de las ventajas potenciales en ciertas funciones ejecutivas y en habilidades socio-emocionales de los niños bilingües, las investigaciones indican que en EE. UU. todavía existe una brecha persistente en el rendimiento entre estos niños y los otros niños monolingües angloparlantes³⁵. En promedio, los niños DLL ingresan al kindergarten por detrás de sus compañeros, sobre todo en las áreas de lenguaje, lectoescritura y matemáticas. Las investigaciones no son uniformes en las trayectorias del desarrollo de estos niños a través de la escuela primaria – algunos consideran que aumentan las disparidades entre estos grupos en el logro académico a medida que progresan en la escuela – incluyendo tasas mayores de deserción en la secundaria y universidad³⁶, mientras que otros consideran que los niños DLL reducen la brecha del rendimiento en ciertas áreas de habilidad en la escuela primaria³⁷.

Las discrepancias en estas conclusiones pueden deberse al hecho de que los patrones de la preparación escolar y del rendimiento varían considerablemente dependiendo de muchos factores. Por ejemplo, a los niños que dominan el inglés mejor cuando ingresan en kindergarten³⁸, o a los que provienen de familias con una condición socio-económica más alta (SES, sigla en inglés), aparentemente les va mejor en la escuela primaria, en relación con otros grupos de niños DLL³⁹. La falta de coherencia en la investigación puede estar relacionada con la carencia de datos a largo plazo sobre los resultados educativos de los niños que son EL, debido al efecto “puertas giratorias”: A medida que los EL logran una competencia en inglés, salen del subgrupo de EL y, por lo tanto, los datos del rendimiento académico y de la graduación de la secundaria de estos niños a menudo no son fáciles de identificar.

³³ Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., Daneri, P. & Buysse, V. (2014). The social–emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose [El desarrollo social y emocional de los que aprenden en dos idiomas: Un vistazo a la investigación existente y un paso adelante con un propósito]. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 734-749; Espinosa, L. M. (2013). Early education for dual language learners: Promoting school readiness and early school success [La educación temprana para los que aprenden en dos idiomas: Promoción de la preparación y el éxito escolar]. Washington, DC: Migration Policy Institute; Child Trends Databank. (2014). Dual Language Learners. Available at: <http://www.childtrends.org/?indicators=dual-language-learners> - Ver más en: http://www.childtrends.org/?indicators=dual-language-learners#_ednref5; Office of Head Start. (2008). Dual language learning: What does it take? Washington, DC: Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

³⁴ E. Bialystok - Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition [El bilingüismo en el desarrollo: Lenguaje, lectoescritura y cognición]. Cambridge University Press, New York, NY (2001); Espinosa, L.M. (2006). *Young English language learners in the U.S.* [Jóvenes que aprenden inglés en EE. UU.]. Parents as Teacher News. Fall 2006.; D.K. Oller, L. Jarmulowicz Language and literacy in bilingual children in the early school years [Lenguaje y lectoescritura en los primeros años escolares]. E. Hoff, M. Shatz (Eds.), *Blackwell handbook of language development*, Blackwell Publishing, Malden, MA (2007), pp. 368–386.

³⁵ Murphey, D. (2014). *The Academic Achievement of English Language Learners: Data for the U.S. and Each of the States* [El rendimiento académico de los que aprenden inglés: Datos de EE. UU. y de cada estado]. Child Trends Research Brief.

³⁶ Espinosa, L. M. (2013). PreK-3rd: Challenging common myths about dual language learners: An update to the Seminal 2008 Report. [Desafiando mitos sobre los que aprenden en dos idiomas: Actualización del informe seminal del 2008]. *New York, NY: Foundation for Child Development*.

³⁷ Lesaux, N. K., Rupp, A. A., & Siegel, L. S. (2007). Growth in the reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study [Crecimiento de las habilidades de lectura de los niños de diversos antecedentes lingüísticos: Conclusiones de un estudio longitudinal de 5 años]. *Journal of Educational Psychology*, 99, 821-834.

³⁸ Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M., & Chien, N. (2012). Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners [Pronósticos y resultados del dominio temprano en comparación con el dominio más tarde de los estudiantes del idioma inglés]. *Early childhood research quarterly*, 27(1), 1-20.

³⁹ Espinosa, L. M. (2013). *PreK-3rd: Challenging Common Myths about Dual Language Learners: An Update to the Seminal 2008 Report* [Desafiando mitos sobre los que aprenden en dos idiomas: Actualización del informe seminal del 2008]. *Foundation for Child Development*.

Es importante destacar que muchos de los estudios sobre este tema han fracasado en separar el SES del aprendizaje en dos idiomas. Los pocos estudios que han separado con éxito estas dos variables han llegado a la conclusión de que el ingreso familiar y la educación juegan un papel más importante en los resultados de los niños que el que sean o no DLL⁴⁰.

La investigación sobre los niños que son monolingües angloparlantes indica que los niños de familias de bajos ingresos están expuestos a un menor número de palabras y participan en interacciones de inferior calidad con los cuidadores que sus compañeros con mayores ingresos familiares. Este fenómeno se denomina la “brecha de las palabras”⁴¹. Un fenómeno similar puede existir en las familias de bajos ingresos que también hablan un idioma distinto al inglés en el hogar, aunque hace falta más investigación al respecto.

La carencia de prácticas docentes probadas y modelos basados en pruebas que apoyen de manera efectiva el desarrollo y aprendizaje de los niños DLL contribuye también a la brecha en el rendimiento. Los sistemas de la primera infancia no pueden preparar a los niños para la escuela y para que tengan éxito una vez que llegan, sin que se implementen las políticas y prácticas basadas en pruebas y sean eficaces para apoyar más ampliamente el desarrollo y el aprendizaje lingüístico. El no reconocer las culturas y las lenguas de los niños como ventajas también puede ser un factor en la brecha del rendimiento. La investigación indica que el bajo prestigio social de las lenguas minoritarias en EE. UU., en particular para las familias de bajos ingresos, puede también contribuir a esta brecha. En países en los que dos o más idiomas tienen prestigio social y el bilingüismo es común, las brechas del rendimiento entre los monolingües y bilingües son mucho menos pronunciadas, si es que existen⁴², siempre que las demás variables se mantengan constantes.

Desarrollo lingüístico de los DLL

Las investigaciones indican que hay apoyos que se pueden ofrecer a los niños pequeños DLL en el hogar y en entornos de aprendizaje temprano para ayudar a prepararlos para la escuela y promover su rendimiento académico. La exposición intencional, de alta calidad y constante a la lengua materna y al inglés puede llevar a los niños por una trayectoria positiva hacia el éxito escolar y el bilingüismo, un rasgo deseable en el mercado laboral. El desarrollo lingüístico de los niños bilingües se asocia con la calidad y la cantidad de exposición al lenguaje que experimentan en cada idioma⁴³. "La exposición al idioma" significa dirigir el habla de los niños mediante la lectura, el canto o el habla. Hay varias características de la exposición al idioma que determinan la calidad del mismo. Los adultos que exponen a los niños al idioma deben ser competentes en este y sentirse a gusto hablándolo. Cuando los adultos hablan a los niños en un idioma en el que no son competentes o no se sienten a gusto hablando, es posible que hablen menos, evitando conceptos complejos y que utilicen un vocabulario limitado⁴⁴.

⁴⁰ Halle, T., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Wessel, J., Anderson, R., Buisse, V. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose [El desarrollo social y emocional de los que aprenden en dos idiomas: Un vistazo a la investigación existente y un paso adelante con un propósito]. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 734-749.; Winsler, A., Burchinal, M. R., Tien, H-C., Peisner-Feinberg, E., Espinosa, L., Castro, D., De Feyter, J. (2014). Early development among dual language learners: The roles of language use at home, maternal immigration, country of origin, and socio-demographic variables [El desarrollo temprano entre los que aprenden en dos idiomas: El papel del uso del idioma en el hogar, la inmigración materna, país de origen y las variables socio-demográficas]. *Early Childhood Research*

⁴¹ Hart, B., & Risley, T. R. (1999). *The Social World of Children: Learning To Talk*. [El mundo social de los niños: Aprendiendo a hablar]. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624

⁴² Gathercole, V.C.M., & Thomas, E.M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up [El desarrollo bilingüe de primer idioma: La adquisición del lenguaje dominante, amenaza al aprendizaje de las lenguas minoritarias.]. *Bilingualism: Language and Cognition* [Bilingüismo: Lenguaje y cognición], 213–237.; Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps [Interpretación de las trayectorias tempranas del lenguaje de los niños de bajo SES y de lenguas maternas minoritarias: Implicaciones para cerrar las brechas de los logros]. *Developmental psychology*, 49(1), 4-14.?

⁴³ Ferjan Ramírez, N., Ramírez, R. R., Clarke, M., Taulu, S., & Kuhl, P. K. (2016). Speech discrimination in 11-month-old bilingual and monolingual infants: a magnetoencephalography study [La discriminación de la lengua en los bebés de 11 meses bilingües y monolingües: Estudio magnetoencefalo-fático]. *Developmental Science*

⁴⁴ Gathercole, V.C.M., & Thomas, E.M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. [El desarrollo bilingüe de primer idioma: La adquisición del lenguaje dominante, amenaza al aprendizaje de las lenguas minoritarias.]. *Bilingualism: Language and Cognition* [Bilingüismo: Lenguaje y cognición], 213–237.

La calidad de las interacciones entre los adultos y niños también es fundamental y contribuye de manera notable al desarrollo de los niños. Las interacciones de alta calidad son de naturaleza social y abarcan características como el habla dirigida por los niños; la capacidad de respuesta de los adultos a las indicaciones e intereses del niño; la participación conjunta o compartir el interés y el disfrute, verbal o no verbal; y la fluidez y la conexión de cada intercambio conversacional⁴⁵. La frecuencia de estas interacciones es también importante. Cada vez que uno de los padres o un cuidador participa en una interacción de alta calidad con un niño, se construyen y fortalecen las conexiones importantes en el cerebro maleable del niño, lo cual, a su vez, tiene un impacto en el desarrollo y el aprendizaje.

Estas interacciones están habilitadas por las relaciones con apego seguro y pueden ocurrir con todos los adultos en la vida de un niño y en todos los entornos en los que un niño pasa el tiempo. Estas interacciones predicen el desarrollo lingüístico y el éxito posterior en la vida⁴⁶.

Los DLL que tienen experiencias ricas de lenguaje en su lengua materna, y como tales tienen fuertes competencias en su primer idioma, tienden a desarrollar competencias sólidas en el segundo idioma⁴⁷. Es decir, la investigación indica que las habilidades lingüísticas sólidas en la lengua materna ayudan a construir y transferirse al desarrollo de habilidades en el idioma inglés⁴⁸.

Los DLL y la participación en programas de alta calidad de la primera infancia

Hay abundantes pruebas de que la participación en programas de educación temprana de alta calidad es beneficiosa para el aprendizaje y desarrollo de los niños y puede reducir la brecha del rendimiento⁴⁹. Este apoyo a los niños los conduce a una trayectoria positiva que podría reducir la necesidad de intervenciones más costosas más adelante en la vida. Los niños de familias de bajos ingresos que asisten a programas de educación temprana de alta calidad muestran habilidades más avanzadas en una variedad de áreas de desarrollo cuando ingresan en kindergarten, en comparación con los otros niños de antecedentes similares que no asistieron a dichos programas⁵⁰. Los niños también se benefician de la educación temprana de alta calidad⁵¹.

⁴⁵ Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A.,... & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success [La contribución de la calidad de la comunicación temprana al éxito lingüístico de los niños de bajos ingresos]. *Psychological science*, 26(7), 1071-1083.; Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M.,...Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success [[La contribución de la calidad de la comunicación temprana al éxito lingüístico de los niños de bajos ingresos]. *Psychological Science*, 26, 1071-1083.; Goldstein, M. H., & Schwade, J. A. (2008). Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning [La retroalimentación social del balbuceo de los bebés facilita el aprendizaje fonológico rápido. *Psychological Science*, 19, 515-523.; Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? [¿Depende el aprendizaje del habla del cerebro social?] *Developmental science*, 10(1), 110-120.

⁴⁶ Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps [Interpretación de las trayectorias tempranas del lenguaje de los niños de bajo SES y de lenguas maternas minoritarias: Implicaciones para cerrar las brechas de los logros]. *Developmental psychology*, 49(1), 4-14.

⁴⁷ Sparks RL, Patton J, Ganschow L, Humbach N, Javorsky J. Early first-language reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills [Las habilidades tempranas de lectura y ortografía predicen habilidades posteriores de lectura y de ortografía en una segunda lengua]. *Journal of Educational Psychology*. 2008;100(1):162-174. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.162.

⁴⁸ Carlo, M., Barr, C., August, D., Calderon, M., & Artzi, L. (2014). Language of instruction as moderator for transfer of reading comprehension skills among Spanish-speaking English language learners [La lengua de instrucción como moderadora para la transferencia de habilidades de comprensión de la lectura del inglés entre los estudiantes de habla hispana]. *Bilingual Research Journal*, 37(3), 287-310.; Luo, Y. C., Chen, X., & Geva, E. (2014). Concurrent and longitudinal cross-linguistic transfer of phonological awareness and morphological awareness in Chinese-English bilingual children [La transferencia transversal concurrente y longitudinal lingüística de la conciencia fonológica y la conciencia morfológica en los niños bilingües chino-inglés]. *Written Language and Literacy*, 17, 89-115; Ramirez, G. (2011). Cross- language transfer of morphological awareness in Chinese-English bilinguals [Transferencia lingüística transversal de la conciencia morfológica en los bilingües chino-inglés]. *Journal of Research in Reading*, 34, 23-42.

⁴⁹ Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T.,...Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education [La inversión en nuestro futuro: La base de pruebas sobre la educación preescolar]*. Foundation for Child Development; Society for Research in Child Development.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Buysse, V., Peisner-Feinberg, E., Pérez, M., Hammer, C. S., & Knowles, M. (2014). Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature [Efectos de los programas y prácticas de educación temprana en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos en dos idiomas: Una revisión de la literatura]. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 765-785.; ⁵²Gormley, W. T. (2008). The effects of Oklahoma's Pre-K Program on Hispanic Children [Efectos del Programa Pre-K de Oklahoma en los niños hispanos*] *Social Science Quarterly*, 89(4), 916-936.

⁵²Gormley, W. T. (2008). The Effects of Oklahoma's Pre-K Program on Hispanic Children*. *Social Science Quarterly*, 89(4), 916-936.

De hecho, los estudios indican que los niños DLL, particularmente aquellos que son menos competentes en inglés, pueden beneficiarse más de la participación en programas de educación temprana de alta calidad en relación con los otros niños⁵².

Además, la investigación concluye que, si se les da acceso a un programa integral de alta calidad, como Head Start, los padres y las familias de los niños tienen *más* probabilidad de inscribirse en el programa, y sus hijos son más propensos a asistir al programa, en comparación con sus compañeros monolingües angloparlantes⁵³.

Enfoques para apoyar el desarrollo lingüístico de los DLL en los programas de educación temprana
Múltiples áreas de investigación – incluyendo la psicología cognitiva y del desarrollo, educación y neurociencia – apuntan a los beneficios de apoyar la lengua materna de los niños pequeños, al tiempo que desarrollan el inglés, en los entornos de la primera infancia⁵⁴. Aunque gran parte de la investigación sobre modelos de lenguaje específicos dentro de un marco de aprendizaje se ha centrado y llevado a cabo en entornos de K-12, ha habido algunos estudios realizados con niños en edad preescolar en programas de la primera infancia. Muchos de estos han examinado las diferencias entre las variaciones de modelos de solo inglés o de inmersión en inglés y variaciones de los modelos bilingües o de "doble inmersión". En un modelo de solo inglés o de inmersión en inglés, los niños DLL se ubican en un entorno en que el inglés es el único idioma que se utiliza en el aula para enseñar, con poco o ningún apoyo para el desarrollo de la lengua materna. Hay varios modelos bilingües para enseñar a los niños DLL que ofrecen diferentes niveles de apoyo y el uso del idioma no inglés. En los modelos de doble inmersión, se utilizan dos idiomas intencionalmente para interactuar y enseñar a los niños con el fin de apoyar el logro académico y el desarrollo bilingüe y de lectoescritura bilingüe. Estos modelos se diferencian de otros modelos bilingües, ya que los DLL y sus compañeros monolingües de habla inglesa aprenden juntos y ambos reciben instrucción en dos idiomas⁵⁵.

Los estudios han revelado que los modelos de doble inmersión en los programas preescolares y escuelas primarias de alta calidad pueden producir un rendimiento cognitivo y resultados sociales favorables para los niños y sus compañeros monolingües angloparlantes⁵⁶. En particular, los estudios que examinan las variaciones de los modelos

⁵³ Espinosa, et al. (2013). Child care experiences among dual language learners in the US: Analyses of the Early Childhood Longitudinal Survey-Birth Cohort [Experiencias de cuidado infantil entre los que aprenden en dos idiomas en EE. UU.: Análisis de la encuesta longitudinal de la primera infancia-cohorte de nacimiento]. Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M., & Chien, N. (2012). Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners [Pronósticos y resultados del dominio temprano en comparación con el dominio más tarde de los estudiantes del idioma inglés]. *Early childhood research quarterly*, 27(1), 1-20..

⁵⁴ McCabe, A., Bornstein, M., Wishard Guerra, A., Kuohirko, Y., Paez, M., Tamis-Lemonda, C., et al. (2013). *Multilingual children: Beyond myths and toward best practices* [Niños multilingües: Más allá de los mitos y hacia las mejores prácticas]. Society for Research in Child Development.

⁵⁵ U.S. Department of Education. (2015). *Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices* [Programas de educación en dos idiomas: Políticas y prácticas Estatales actuales]. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of English Language Acquisition.

⁵⁶ Barnett, W. S., Yarosz, D., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison [Inmersión bidireccional monolingüe del inglés en la educación preescolar: Una comparación experimental.] *Early Childhood Research Quarterly* 22, 277–293.; Howard, E. R., Christian, D., & Genesee, F. (2004). *The Development of Bilingualism and Biliteracy from Grade 3 to 5: A Summary of Findings from the CAL/CREDE Study of Two-Way Immersion Education* [El desarrollo del bilingüismo y lectoescritura en dos idiomas, del grado 3 a 5: Resumen de las conclusiones del Estudio CAL/CREDE de inmersión en educación bidireccional]. Santa Cruz, CA: CREDE, University of California at Santa Cruz.; Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement* [Estudio Nacional de la eficacia escolar para el logro académico a largo plazo de los estudiantes que hablan lenguas minoritarias]. Center for Research on Education, Diversity and Excellence; Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2009). *Educating English learners for a transformed world*. Dual Language Education of New Mexico/Fuente Press; López, M. G., & Tashakkori, A. (2004). Effects of a two-way bilingual program on the literacy development of students in kindergarten and first grade [Efectos de un programa bidireccional bilingüe sobre el desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes de kindergarten y el primer grado]. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 19-34.; Senesac, B. V. K. (2002). Two-way bilingual immersion: A portrait of quality schooling [La inmersión bidireccional bilingüe: Retrato de la enseñanza de calidad]. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 85-101.; Durán, L. K., Roseth, C. J., & Hoffman, P. (2010). An experimental study comparing English-only and transitional bilingual education on Spanish-speaking preschoolers' early literacy development. [Un estudio experimental que compara la educación solo en inglés y la educación bilingüe transicional sobre el desarrollo temprano de la lectoescritura de los preescolares hispanohablantes]. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 207-217.; McCabe, A., Bornstein, M., Wishard Guerra, A., Kuohirko, Y., Paez, M., Tamis-Lemonda, C., et al. (2013). *Multilingual children: Beyond myths and toward best practices* [Niños multilingües: Más allá de los mitos y hacia las mejores prácticas]. Society for Research in Child Development Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review [El desarrollo cognitivo de los niños que aprenden en dos idiomas: Un repaso crítico]. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 699-714.; Valentino, R. A., & Reardon, S. F. (2015). Effectiveness of four instructional programs designed to serve English Learners: Variations by ethnicity and initial English proficiency [Eficacia de los cuatro programas de instrucción diseñada para servir a los estudiantes del inglés: Variaciones por origen étnico y el dominio inicial del inglés]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.

de doble inmersión en los programas preescolares indican que los niños DLL en este tipo de programas rinden tan bien o mejor en las habilidades del idioma inglés y significativamente mejor en las habilidades en el idioma de su hogar, que los otros niños en los entornos donde solo se utiliza el inglés⁵⁷. La edad de la exposición al segundo idioma también parece ser importante. En un estudio, los niños que fueron expuestos a dos idiomas antes de la edad de tres años se desempeñaron mejor en lectura, conciencia fonológica y competencia en los dos idiomas en la escuela primaria, en comparación con sus compañeros que fueron expuestos a su segundo idioma después de la edad de tres años⁵⁸. La investigación indica, además, que los DLL en edad preescolar que reciben más instrucción en su lengua materna, dentro de ambientes de aprendizaje temprano de alta calidad, logran mejores resultados en lectura y matemáticas, en comparación con los otros niños DLL que reciben menos apoyo en su lengua materna⁵⁹. Un estudio que examinaba a niños preescolares y de los primeros años de la primaria no encontró ninguna brecha ni diferencias significativas en el rendimiento entre los hablantes nativos de inglés que reciben instrucción solo en inglés y los hablantes nativos de español en un modelo de doble inmersión⁶⁰. Un estudio longitudinal de más de 200,000 niños de primaria que examinó los modelos de instrucción con exposiciones variables al inglés y la lengua materna de los niños indica que los que participaron en los programa con variaciones de inmersión en inglés, con poco o ningún apoyo en la lengua materna, tuvieron el rendimiento más inferior, mientras que los niños en los programas bilingües tuvieron el rendimiento más alto y eran los más propensos a alcanzar las normas nacionales de rendimiento, tanto en inglés como en la lengua materna⁶¹.

Más recientemente, los investigadores realizaron un estudio longitudinal de asignación aleatoria para investigar el uso de los modelos lingüísticos en las escuelas públicas de Portland. El estudio siguió a los niños desde kindergarten hasta la escuela secundaria y reveló que los niños en los programas de doble inmersión superaron a los otros niños en la lectura del inglés en el quinto y octavo grados, y que los estudiantes de inglés en estos programas tenían más probabilidades de ser competentes en inglés⁶². La investigación también indica que las variaciones de los modelos de doble inmersión pueden producir beneficios sociales positivos para los niños, tales como facilitar las amistades entre compañeros de distintos antecedentes culturales y lingüísticos⁶³.

⁵⁷ Vitello, V., Downer, J., & Williford, A. (2011). Preschool classroom experiences of dual language learners: Summary findings from publically funded programs in 11 states [Experiencias en el aula preescolar de niños que aprenden en dos idiomas: Resumen de las conclusiones de los programas financiados con fondos públicos en 11 estados.]. In C. Howes, J. Downer, & R. Pianta (Eds.) *Dual language learners in the early childhood classroom* [Niños que aprenden en dos idiomas en las aulas de la primera infancia]. Pp. 45-68. Baltimore, MD. Brookes Publishing.; Farver, J., Lonigan, C., & Eppe, S. (2009). Effective early literacy skill development for young Spanish speaking English language learners: An experimental study of two methods [El desarrollo de habilidades de alfabetización temprana eficaz para jóvenes hispanohablantes que aprenden el idioma inglés: Un estudio experimental de los dos métodos]. *Child Development*, 80, 703-719; Barnett, W. S., Yarosz, D., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison [La inmersión bidireccional y monolingüe en inglés en la educación preescolar: Una comparación experimental]. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 277-293.; Valentino, R. A., & Reardon, S. F. (2015). Effectiveness of four instructional programs designed to serve English Learners: Variations by ethnicity and initial English proficiency [Eficacia de los cuatro programas de instrucción diseñados para servir a los estudiantes del inglés: Variaciones según su origen étnico y el dominio inicial del inglés]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.

⁵⁸ Kovelman, I., Baker, S., & Pettito, L. (2008). Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development. *Bilingualism: Language and Cognition* [Edad de la primera exposición a dos idiomas como entrada hacia el desarrollo de la lectura bilingüe]. 11, 203-223.

⁵⁹ Burchinal M., Field S., López M. L., Howes, C., & Pianta, R. (2012). Instruction in Spanish in pre-kindergarten classrooms and child outcomes for English language learners [Instrucción en español en las aulas de pre-kindergarten y los resultados para los que aprenden inglés]. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 188-197.

⁶⁰ Stipek, D., Ryan, R., & Alarcón, R. (2001). Bridging research and practice to develop a two-way bilingual program [Puente entre la investigación y la práctica para desarrollar un programa bilingüe bidireccional]. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 133-149.

⁶¹ Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement* [Estudio nacional de la eficacia escolar para el rendimiento académico a largo plazo de los estudiantes minoritarios]. Center for Research on Education, Diversity and Excellence

⁶² Steel, J., Slater, R., Zamarro, G., Miller, T., Lee, J., Burkheiser, S. & Bacon, M. (2015). The Effect of Dual-Language Immersion on Student Achievement: Evidence from Lottery Data [El efecto de doble inmersión de idiomas en el rendimiento de los estudiantes: Evidencia de los datos de la lotería.]

⁶³ Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2003). The multiple benefits of dual language: Dual language programs educate both English learners and native English speakers without incurring extra costs [Los múltiples beneficios de dos idiomas: Los programas de educación en dos idiomas, educa tanto a los que aprenden en inglés, como a los hablantes en inglés nativos sin incurrir en costos adicionales]. *Educational Leadership*, 61(2), 61-64.

En conjunto, la investigación sobre el uso del idioma en los programas de la primera infancia, y sobre los beneficios antes mencionados de apoyar el desarrollo de la lengua materna, incluyendo el fomento del bilingüismo⁶⁴, mantener las conexiones culturales y la comunicación con los miembros de la familia⁶⁵ y la transferibilidad de las habilidades en la lengua materna al dominio del idioma inglés⁶⁶, indica que la exposición sistemática y deliberada al inglés, junto con el apoyo al desarrollo de la lengua materna, dentro de entornos de alta calidad durante la primera infancia, puede dar lugar a resultados sólidos y positivos para los niños DLL, así como resultados positivos para los angloparlantes nativos⁶⁷.

Niños DLL con discapacidades

Existen datos limitados e investigaciones sobre los niños DLL con discapacidades. Sin embargo, hay un conjunto de investigaciones y datos sobre los EL con discapacidades en los grados K-12. Por lo tanto, esta sección se centra en la investigación existente sobre los EL. Sobre la base de los datos comunicados, el 9.3 por ciento de todos los estudiantes K-12 son EL y el 8.5 por ciento de los estudiantes con discapacidades son EL⁶⁸. A pesar de esto, hay un conjunto limitado de investigación que examina el desarrollo de esta población. Sin una formación adecuada y familiaridad con el desarrollo de dos idiomas y el proceso del aprendizaje del idioma, puede ser difícil para los educadores y especialistas distinguir entre un retraso debido a una discapacidad, a diferencia de un retraso debido al proceso de adquirir el idioma⁶⁹.

La instrucción de los niños pequeños DLL que tienen una discapacidad bajo IDEA debe tener en cuenta sus necesidades de intervención temprana o educación especial y servicios relacionados específicos, así como sus necesidades lingüísticas. Al igual que con todos los niños DLL, es fundamental que los maestros que trabajan con estos niños tengan una comprensión del segundo proceso de aprender el idioma, y cómo esto puede influir sobre el desarrollo individual del niño y su discapacidad⁷⁰. Por ejemplo, si hay una discapacidad, debe estar presente en ambos idiomas, no solo en inglés.

Desafíos sobre las políticas y prácticas

El sistema de la primera infancia no ha implementado universalmente políticas o prácticas apropiadas para

⁶⁴ Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism [Una revisión sistemática y metanálisis de las correlaciones cognitivas del bilingüismo]. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245.; Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition* [El bilingüismo en el desarrollo: Lenguaje, lectoescritura y cognición]. Cambridge University Press.

⁶⁵ Espinosa, L. M. (2013). *PreK-3rd: Challenging Common Myths about Dual Language Learners: An Update to the 2008 Report*. Foundation for Child Development [Desafiando mitos comunes sobre los que aprenden en dos idiomas: PreK al grado 3: Una actualización del informe seminal del 2008].; August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum

⁶⁶ Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology*, 49(1), 4-14.; Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., & Javorsky, J. (2008). Early first-language reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology*, 100, 162–174.

⁶⁷ McCabe, A., Bornstein, M., Wishard Guerra, A., Kuohirko, Y., Paez, M., Tamis-Lemonda, C., et al. (2013). *Multilingual children: Beyond myths and toward best practices*. Society for Research in Child Development, 2013; Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M., & Chien, N. (2012). Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners. *Early childhood research quarterly*, 27(1), 1-20.; Kuhl, P. K. (2011). Early language learning and literacy: neuroscience implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 5(3), 128-142; August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth* [Desarrollo de la alfabetización en los niños que aprenden en dos idiomas: Informe del Panel Nacional de Alfabetización sobre los niños y jóvenes minoritarios]. Mahwah, NJ: Erlbaum.

⁶⁸ Watkins, E, Kline Lku, K. (2013) *Who are English Language Learners with Disabilities?* [¿Quiénes son los niños que aprenden inglés con discapacidades?] Recogido del sitio web del Institute on Community Integration, University of Minnesota (<http://ici.umn.edu/products/impact/261>). Cita: Liu, K., Watkins, E., Pompa, D., McLeod, P., Elliott, J. & Gaylord, V. (Eds). (Winter/Spring 2013). *Impact: Feature Issue on Educating K-12 English Language Learners with Disabilities* [Impacto: Característica de la educación en K-12 de estudiantes del idioma inglés con discapacidades], 26(1). [Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration].

⁶⁹ Artiles, A. J. & Klingner, J. K. (2006). Forging a knowledge base on English language learners with special needs: Theoretical, population, and technical issues [Forjar una base de conocimientos de los que aprenden inglés con necesidades especiales: Teoría, población y problemas técnicos]. *Teachers College Record*, 108, 2187-2194.

⁷⁰Ibidem.

fomentar la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los niños DLL, como lo demuestran las brechas persistentes en el desarrollo y la preparación escolar entre algunos subgrupos de DLL y sus compañeros. Si bien algunos estados y comunidades han hecho avances significativos en sus esfuerzos para apoyar el desarrollo de los niños pequeños, otros se están quedando atrás. Varios desafíos contribuyen a esto. Entre ellos se encuentran los siguientes:

- **Una visión basada en el déficit sobre el bilingüismo:** En algunos estados, comunidades, programas de educación temprana y escuelas, ser bilingüe puede ser percibido como un factor de riesgo, en lugar de ser una fortaleza. La medida en que el bilingüismo es valorado o devaluado, y por lo tanto sea apoyado o impedido, sin embargo, parece estar basada en muchos factores, incluyendo el origen étnico y racial, la condición de inmigrante y la condición socioeconómica. Las normas de la comunidad también pueden desempeñar un papel. Los niños que llegan a la escuela con la ventaja natural del bilingüismo, con frecuencia no reciben un apoyo suficiente en su desarrollo bilingüe, y en su lugar solo se le apoya en su aprendizaje del idioma inglés; y, por consiguiente, sus habilidades en la lengua materna se deterioran. Al mismo tiempo, existe una creciente popularidad de los programas de inmersión bilingüe que promueve el desarrollo de dos idiomas, donde se admiten los dos idiomas; pero muchos de estos modelos son más accesibles a las familias de mayores ingresos. Además, en un esfuerzo porque sus hijos se adapten rápidamente y se asimilen a la cultura general de los EE. UU., o para evitar el estigma asociado a menudo con hablar la lengua materna, distinta del inglés, las familias pueden priorizar el aprendizaje de inglés para sus niños DLL y estos pueden perder la lengua materna sin percatarse de ello⁷¹.
- **La carencia de desarrollo profesional para la fuerza laboral y la escasez de diversidad lingüística en la misma:** Hay una falta de diversidad cultural y lingüística entre los empleados calificados de la primera infancia. La fuerza laboral tiene la tarea de prestar servicios a niños y familias cada vez más diversos. Las barreras lingüísticas y culturales entre los educadores y las familias a las que prestan servicios pueden tener un impacto significativo en el compromiso familiar, la comunicación con los niños y las prácticas de enseñanza eficaces, haciendo más difícil el que los niños pequeños DLL, por lo general, reciban los apoyos de aprendizaje y desarrollo que necesitan para triunfar. La fuerza laboral de la primera infancia enfrenta importantes barreras de acceso al desarrollo profesional en general, como, por ejemplo, el costo. Además, la falta de oportunidades de desarrollo profesional antes o durante el servicio que son específicas para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños DLL es otro desafío. También hay una escasez de educadores de la primera infancia, bilingües cualificados, lo cual puede atribuirse en parte a la falta de diversidad en la fuerza laboral, la falta de incentivos para que los profesionales obtengan credenciales en la educación bilingüe, la escasez de soportes para educadores de la primera infancia bilingües y la escasez de oportunidades de trabajo en entornos que proveen educación temprana bilingüe. Los empleados que son bilingües a menudo tienen puestos de apoyo, en lugar de puestos de liderazgo⁷², y pueden enfrentar barreras para obtener las credenciales que necesitan para avanzar a los puestos docentes.
- **La falta de instrumentos y programas de estudios válidos y fiables:** Las herramientas válidas y fiables de los exámenes sistemáticos y las evaluaciones funcionales del desarrollo y la conducta que miden el progreso de los niños en el aprendizaje a través de dominios son fundamentales para proporcionar experiencias tempranas de aprendizaje individualizadas, de alta calidad. De manera similar a los instrumentos de medición, hay una falta de sensibilidad cultural en los programas de estudios de los programas y en las aulas, así como en los apoyos a las familias de esta población. Sin estas herramientas fundamentales, es difícil proporcionar experiencias de aprendizaje temprano individualizadas y de alta calidad. La mayoría de las herramientas no están estandarizadas y no se han validado para utilizarlas con los niños DLL y sus familias y la mayoría no se traducen a los idiomas

⁷¹ Fillmore, L. W. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First [Cuando el aprender un segundo idioma significa perder el primero]. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.

⁷²New America analysis of United States Census Bureau data. "Summary File." 2014 American Community Survey. U.S. Census Bureau's American Community Survey Office, 2014.; Kominski, R., Shin, H., Martoz, K. (2008). Language Needs of School-Age Children. Presentation at the Annual Meeting of the Population Association of America [Necesidades lingüísticas de niños en edad escolar. Presentación en la reunión anual de la Population

que se hablan en los hogares de muchos niños en Estados Unidos. Además, en los casos en que existen herramientas válidas y fiables — como las herramientas en español — es posible que el personal no tenga la capacidad de interpretar y comunicar los resultados de una manera significativa.

- **Los sesgos implícitos y explícitos:** Las familias con dominio del inglés, las familias inmigrantes, los niños de distintas razas y los niños DLL a menudo se enfrentan a los sesgos explícitos e implícitos y discriminación en muchas instituciones sociales, incluyendo las instituciones de aprendizaje y educación temprana. Esto puede manifestarse a través de políticas y prácticas institucionales y a dinámicas de poder desiguales a nivel individual. En ambos casos, estas dinámicas se interponen al desarrollo y las necesidades de aprendizaje de estas poblaciones.
- **Desafíos únicos de las comunidades tribales:** En muchas comunidades tribales, siglos de discriminación contra el uso de las lenguas AIAN han llevado a la pérdida de las lenguas y a la necesidad de revitalización de las mismas. Donde todavía existen personas que las hablan, muchos de los hablantes nativos restantes son ancianos. Algunas tribus están luchando para documentar las lenguas, mientras esos ancianos sean capaces y estén dispuestos a participar. Si una comunidad tribal decide participar en la preservación o la revitalización de la lengua, una vez que se documenta un idioma, es posible que las tribus tengan que encontrar maneras de formar a personas que los dominen con fluidez. Si bien la mejor manera de formar a personas que hablen con fluidez es empezar cuando los niños son pequeños, es difícil cuando tampoco hay muchos adultos que los hablen con fluidez. Es posible que haya adultos que estén tratando de aprender activamente, pero son incapaces de implementar un entorno verdaderamente bilingüe.

RECOMENDACIONES PARA LOS ESTADOS

Los estados pueden desempeñar un papel central en la superación de estos y otros desafíos y desarrollar proactivamente un sistema de la primera infancia de alta calidad que satisfaga las necesidades de desarrollo y aprendizaje de todos los niños. La creación de un sistema de este tipo es un esfuerzo multifacético que se inicia con asociaciones sólidas con las familias. Se requiere un ambiente respetuoso hacia cada niño y su familia, se acepta la diversidad y se supone que cada niño y familia tiene fortalezas que pueden servir de base; una comprensión de la población de niños pequeños DLL en el estado, incluyendo sus orígenes lingüísticos y necesidades de aprendizaje; el desarrollo y la implementación de políticas que satisfagan dichas necesidades; y una asignación adecuada de los recursos con el fin de implementar tales políticas y apoyar el desarrollo profesional de la fuerza laboral que trabaja en la primera infancia. Los departamentos conjuntamente proveen las siguientes recomendaciones y ejemplos de prácticas prometedoras para ayudar a los estados a poner los cimientos de un sistema que abarque las necesidades de todos los niños DLL⁷³.

Desarrollar e implementar un plan para apoyar a los niños que son DLL

Todos los planes y las políticas estatales de la primera infancia, incluyendo los planes del Fondo del cuidado y desarrollo infantil, los planes de pre-k estatales, los de IDEA estatales y las políticas Parte C y B 619, entre otros planes aplicables, deben tener en consideración a los niños DLL, incluyendo los DLL con discapacidades y los niños AIAN que residen en el estado. Además, los estados deben considerar el desarrollo de un plan específico por escrito — con el aporte de todas las partes interesadas correspondientes, incluidas las familias de los niños y los gobiernos tribales — y utilizar ese plan para guiar la acción que responda a las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de los DLL en todos los sistemas de aprendizaje temprano. El plan podría incluir: políticas que

⁷³ Estas recomendaciones no constituyen asesoramiento jurídico. Los estados deben garantizar independientemente que su sistema de primera infancia cumpla con todas las leyes aplicables federales, estatales y locales.

promueven su aprendizaje y desarrollo temprano; requisitos para la comunicación con las familias de los DLL en un idioma que comprendan; estrategias de divulgación y reclutamiento de los DLL y sus familias; y los pasos que se darán para mejorar la calidad de sus experiencias de aprendizaje temprano. El plan podría incluir también las expectativas de los programas de la primera infancia en relación con los DLL, y cómo el estado va a ayudar a los programas a cumplir esas expectativas. Los siguientes son los componentes de una estrategia DLL sólida que los estados deben planificar y poner en práctica:

Identificar a los DLL de la comunidad para guiar e informar la política sobre la asignación de los recursos

Los estados deben reunir datos sobre el número de niños DLL en su estado para aportar a las estrategias de divulgación y reclutamiento, asignación de recursos, gestiones de desarrollo profesional y de asistencia técnica. Es importante que los estados sepan cuántos niños son DLL en su estado, tanto los que son atendidos por el sistema de la primera infancia, y los que no lo son, pero que son elegibles y que podrían beneficiarse de los programas de educación temprana. Además, es fundamental que los estados tengan datos actualizados debido a los cambios demográficos de sus estados⁷⁴. Los estados pueden utilizar los datos del censo, en combinación con otros datos administrativos que el estado o los investigadores asociados ya hayan recogido⁷⁵. Muchos estados o distritos escolares utilizan encuestas sobre los idiomas del hogar. Los estados podrían considerar construir a partir de esa base y establecer una política sobre las encuestas acerca de los idiomas que podría requerir o animar a todos los programas de la primera infancia a que determinen la lengua materna de los niños cuando se matriculan. Una encuesta común sobre los idiomas que se utilizan en todos los programas de la primera infancia puede permitir a los estados tener una estimación más precisa del número de niños DLL y los idiomas que entienden y hablan. Los estados también podrían participar en consulta con las tribus indígenas en el estado para coordinar los esfuerzos relacionados con los datos precisos para informar las gestiones de todo el estado. Contar con mejores datos puede ayudar a los líderes estatales a decidir cómo asignar los recursos limitados, como los recursos para participar en actividades de divulgación comunitaria y de reclutamiento, que sean cultural y lingüísticamente receptivas, para capacitar al personal y desarrollar herramientas nuevas, válidas y fiables para los exámenes sistemáticos y las evaluaciones funcionales.

Establecimiento de políticas estatales que apoyan adecuadamente a los niños DLL

Directrices/estándares estatales sobre el aprendizaje temprano (ELG, sigla en inglés): Los estados deben garantizar que los niños DLL sean incorporados en todos los dominios de sus ELG; y que estos tengan indicadores concretos aplicables a los DLL. Por ejemplo, un indicador único de los DLL en el Marco de Head Start sobre los resultados del aprendizaje temprano de los niños desde el nacimiento hasta los cinco años indica que "Los niños DLL pueden demostrar una comunicación y un lenguaje más complejos en el idioma de su hogar que en inglés". El lenguaje incorporado en los ELG que es específico para los niños DLL debe hacer algo más que mencionar los DLL. Los estados podrían empezar con un repaso de sus ELG actuales para determinar si son adecuados para utilizarlos con los niños DLL. Los ELG que fueron creados únicamente para los niños monolingües probablemente no puedan abordar suficientemente todas las áreas de desarrollo y aprendizaje de los niños DLL. Los estados deben considerar los ELG que incluyan directrices específicas para el desarrollo del inglés, *así como* de la lengua materna de los niños. Los estados también deben incluir componentes del desarrollo de la lengua materna como parte normativa de la experiencia de la educación temprana para niños pequeños que son DLL. Los estados deben considerar la forma en que los diversos aspectos del desarrollo pueden diferir entre los niños monolingües y bilingües, y ajustar los estándares y las expectativas para adaptarlos a estas diferencias de desarrollo. Los estados deben colaborar con los expertos y apoyarse en la investigación en este proceso. Los estados deben consultar el

⁷⁴ Pendall, R. (2015). *Kids in the US, 2015-2016: Growth and diversity*. Presentation at the 2015 Meeting of the Child Care Policy Research Consortium (CCPRC) [Los niños en los EE. UU., 2015-2016: Crecimiento y diversidad. Presentación en la Reunión del Consorcio sobre la investigación de políticas del cuidado infantil (CCPRC)]; Gelatt, J., & Adams, G. (2015). *Immigration and the Changing Landscape for Local Service Delivery: Demographic Shifts in Cities and Neighborhoods*. Presentation at the 2015 Meeting of the Child Care Policy Research Consortium (CCPRC). [Inmigración y el paisaje cambiante de la prestación de servicios locales: los cambios demográficos en ciudades y barrios. Presentación en la Reunión del Consorcio sobre la investigación de políticas del cuidado infantil (CCPRC)]

⁷⁵ Ibidem.

[Marco de Head Start sobre los resultados del aprendizaje temprano de los niños desde el nacimiento hasta los cinco años](#) para ver ejemplos de las normas que incluyen adecuadamente a los DLL. En los estados donde hay tribus indígenas, los estados y las tribus deben participar en las consultas para asegurarse de que los problemas únicos relacionados con las lenguas nativas se incorporen en los ELG estatales.

Sistemas de calificación de la mejora de calidad: Los estados deben incluir indicadores para los niños DLL en su sistema de calificación de la mejora de calidad (QRIS, sigla en inglés). Los estados podrían establecer sistemas de reembolsos escalonados en los cuales los programas que cumplen indicadores superiores reciben mayor compensación. Ejemplos de indicadores específicos para apoyar a los niños DLL pueden incluir lo siguiente:

- Tener un proceso sistemático para la identificación de los niños DLL durante la inscripción al programa;
- Establecer planes por escrito para trabajar con los DLL y procedimientos para realzar y mejorar continuamente la comunicación con sus familias, a través de todos los aspectos del programa de la primera infancia;
- Proporcionar información a las familias en su idioma primario;
- Implementar un plan de estudios basado en pruebas y un plan claro e intencional sobre cómo apoyar el desarrollo de la lengua materna del niño, así como el desarrollo del inglés en el entorno de aprendizaje temprano y en el hogar;
- Exigir el desarrollo profesional del personal en la práctica cultural y lingüísticamente receptiva; apoyar el aprendizaje temprano y el desarrollo integral de los niños DLL, incluyendo estrategias para apoyar el desarrollo continuo de la lengua materna y promover el desarrollo del inglés; trayectorias adecuadas para el dominio del inglés; y
- Contratar al menos a un miembro del personal bilingüe con las credenciales apropiadas que sea competente en la lengua materna de la mayoría de los niños DLL del programa.

Evaluaciones funcionales para el ingreso en kindergarten (KEA, sigla en inglés): Los estados deben garantizar que las KEA sean adecuadas para los niños DLL, incluso asegurando que las herramientas de evaluación funcional sean psicométricamente adecuadas para esta población. Al igual que con todas las evaluaciones funcionales y los exámenes sistemáticos, las KEA deben ser culturalmente apropiadas, tener en cuenta las habilidades lingüísticas de los niños, y ser administradas por profesionales que tengan la competencia cultural y hablen el idioma en el que los niños son más competentes. Las familias deben participar en el proceso como fuente de información y valiosos colaboradores en la interpretación de los resultados. Siempre hay que tener cautela a la hora de interpretar los resultados, sobre todo si las herramientas no están sujetas a las normas o no se validan con la población específica para la que se está utilizando y/o si los encargados de realizar las evaluaciones no tienen la suficiente competencia cultural o lingüística.

Participación en estrategias de divulgación, reclutamiento y matriculación

Los estados deben comprometerse con las estrategias de divulgación, reclutamiento y matriculación de las familias de los niños DLL, con información sobre los datos actuales de la composición demográfica de la comunidad. Los estados deben asociarse con las organizaciones comunitarias de confianza que puedan ayudar a llegar a las familias, las cuales tal vez estén menos comprometidas con los sistemas de servicios sociales tradicionales. Los estados deben trabajar con sus socios para informar a las familias de la importancia del aprendizaje temprano de alta calidad y de las oportunidades para acceder a este tipo de programas en su comunidad local. Todos los materiales de divulgación deben estar disponibles y accesibles en un idioma que las familias entiendan, y debe realizarse en persona por empleados que estén capacitados en la práctica culturalmente receptiva y que puedan hablar el idioma de preferencia de las familias, ya sea directamente o con la ayuda de un intérprete.

Involucrar a las familias

Los estados deben tratar a todas las familias con respeto y considerarlas como socios competentes en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos. El Departamento de Salud y Servicios Humanos y el Departamento de Educación de EE. UU. publicaron una declaración de políticas sobre el compromiso familiar. Sus principios básicos son aplicables a los estados y los programas de la primera infancia que prestan servicios a todos los niños y las familias, incluidas

las familias de los niños DLL. Los estados deben adoptar estos principios y alentar a los programas de la primera infancia a que los adopten también, en todos los entornos – incluyendo en los programas basados en la escuela, basados en el centro y en el cuidado infantil familiar – y a través de los sistemas – incluyendo el cuidado infantil, Head Start y el programa pre-K estatal.

Los estados deben garantizar que el conjunto diverso de familias atendidas por el sistema de la primera infancia, incluyendo las familias que pueden estar limitadas por su dominio del inglés, tengan oportunidades plenas de aportar a los planes y las prioridades de los estados. Los estados también deben asegurarse de que los esfuerzos de educación de la primera infancia, ya sea en persona o electrónicamente, sean lingüísticamente accesibles a todas las familias en el sistema, incluyendo las familias que pueden estar limitadas en su dominio del inglés. El personal del estado debe ser receptivo a las posibles barreras de la participación de niños en los programas de aprendizaje temprano de alta calidad, como que las familias no estén al tanto de los programas y sistemas públicos, y las barreras culturales y lingüísticas.

Los estados también pueden garantizar que todos los esfuerzos de participación pública existentes para crear conciencia acerca de la importancia del desarrollo de la primera infancia incluyan información específica sobre los niños DLL, incluyendo explicar las ventajas del bilingüismo y la importancia de mantener la lengua materna.

Invertir en el desarrollo de la fuerza laboral

Todo el personal, desde los directores a los maestros y proveedores, ayudantes y el conjunto del personal de apoyo – ya sean monolingües o multilingües – debe ser conscientes y tener directrices claras y apoyos sobre cómo el programa valora el desarrollo de la lengua materna y cuáles son las políticas del programa para apoyar a los niños DLL. El personal que trabaja directamente con los niños y las familias, así como los líderes del programa, deben tener los conocimientos, las competencias y el apoyo necesarios para fomentar el aprendizaje y desarrollo de los niños DLL y sus familias, de conformidad con el informe del Instituto de Medicina: [*Transforming the Workforce for Children Birth Through Eight*](#). [Transformación de la fuerza laboral para los niños de recién nacidos a los ocho años].

Los estados deben garantizar que las credenciales y los certificados para los puestos de directores y otros en posiciones de liderazgo en los programas de primera infancia incluyan un conocimiento profundo de la competencia cultural, del desarrollo de dos idiomas y las estrategias que apoyen el desarrollo de los niños DLL, incluidos los niños AIAN. Estos deben entender cómo establecer un ambiente de aprendizaje que abarque la diversidad, con el apoyo de una adecuada asignación de recursos, políticas eficaces y oportunidades de desarrollo profesional para el personal.

Los maestros y los proveedores deben tener una comprensión sólida del desarrollo infantil, incluyendo la adquisición de dos idiomas, y deben ser lingüística y culturalmente receptivos a los niños y las familias a las que sirven. Los estados deben garantizar que las credenciales a nivel inicial para los maestros y los proveedores requieran una formación y competencia demostrada específica para satisfacer las necesidades de los niños DLL. Los estados deben asociarse para colaborar con las instituciones de educación superior para asegurarse de que los programas para los grados de AA, BA y los programas de estudios avanzados para profesionales de educación temprana incluyan tanto el contenido sobre el desarrollo de dos idiomas, como la competencia cultural; y pasantía para asegurarse de que el conocimiento obtenido se traduzca a la práctica. El contenido relacionado con los niños DLL no debe estar incluido exclusivamente en una asignatura o un pequeño grupo de los mismos; más bien, el contenido debe estar entrelazado en todos los cursos. Además, las instituciones de educación superior deben asegurarse de que los graduados tengan conocimientos sólidos del idioma inglés y animen a los estudiantes a tomar cursos en una segunda lengua.

Los estados deben asociarse con las Instituciones de servicio a los hispanos (HSI, sigla en inglés), otras instituciones de servicio a las minorías (MSI, sigla en inglés) y con los colegios y universidades tribales con el fin de animarlos a crear o fortalecer sus programas de educación superior en educación de la primera infancia. Estas asociaciones pueden ayudar a los estados a aumentar su grupo de educadores de la primera infancia que están calificados en el desarrollo de la primera infancia y hablar el idioma y/o compartir los antecedentes culturales de

los niños DLL en la comunidad. Además, los estados podrían asociarse con programas internacionales de formación docente para apoyar los esfuerzos de intercambio de maestros, donde los maestros bilingües de la primera infancia de otros países trabajarían en EE. UU. durante un período de tiempo determinado, y se asociarían con un maestro de la primera infancia angloparlante monolingüe en EE. UU. en un programa de la primera infancia.

Por último, dada la creciente necesidad y la escasez existente de educadores y líderes de la primera infancia que son bilingües, los estados deben asociarse para colaborar con las comunidades para ampliar las oportunidades de desarrollo profesional para los ayudantes, los paraprofesionales, el personal de apoyo, y otros miembros de la comunidad que son bilingües y multilingües. Estas personas son recursos lingüísticos que existen en los programas y deben ser apoyados para que avancen en su campo. Los estados y las comunidades deben desarrollar planes dirigidos a asegurarse de que más de estas personas estén encaminadas a una carrera, a partir de una credencial de nivel inicial, y que se les ofrezca asistencia técnica y apoyos. A tal efecto, la educación, capacitación y asistencia técnica deben ofrecerse en el idioma de preferencia de los proveedores, para que la fuerza laboral que habla la lengua minoritaria tenga acceso a oportunidades de formación y promoción profesional. Además, según sea necesario, la fuerza laboral que habla la lengua minoritaria debe ser apoyada en su adquisición y competencia en el inglés, de modo que puedan servir como modelos sólidos del idioma para los niños DLL, tanto en su lengua materna como en inglés.

Invertir en la asistencia técnica a nivel estatal que incorpore el apoyo a los niños DLL

Los estados deben garantizar que los esfuerzos existentes de asistencia técnica (TA, sigla en inglés) incluyan apoyos específicos para los maestros y proveedores que sirven a los niños DLL. Los apoyos deben ayudar a desarrollar la capacidad de los maestros y proveedores para que puedan participar y asociarse mejor con las familias que pueden estar limitadas en su dominio del inglés; poner en práctica los programas de estudios y las evaluaciones; realizar exámenes sistemáticos; fomentar el desarrollo socio-emocional y conductual; y promover el desarrollo lingüístico y de la lectoescritura y el aprendizaje en términos más generales, en los niños DLL. Los estados deben proporcionar apoyos específicamente de TA a los maestros y proveedores monolingües angloparlantes que prestan servicios a los niños DLL y sus familias, así como a los maestros y proveedores bilingües que implementan variaciones de los modelos bilingües. Además, los estados deben tener acceso a los recursos disponibles de las redes nacionales existentes, como los Centros de capacitación e información de los padres (PTI, sigla en inglés), el Centro de recursos para los padres (CPRC, sigla en inglés) y los recursos desarrollados por los proveedores de asistencia técnica de Head Start sobre la receptividad cultural y lingüística⁷⁶.

Los instructores y consultores que forman parte de las gestiones de asistencia técnica del estado deben comprender cómo incorporar a sus servicios las consideraciones culturales y lingüísticas y ser capaces de desarrollar la capacidad de los maestros que sirven a todos los niños, incluidos los DLL. Por ejemplo, los consultores de salud mental deben ser capaces de articular cómo la construcción de relaciones seguras o la manera de abordar los comportamientos problemáticos pueden ser diferentes para los DLL, debido a los posibles efectos de las barreras del idioma. Los especialistas en inclusión deben ser capaces de orientar a los proveedores sobre la manera de incluir a los niños con discapacidades que también son DLL en el aprendizaje y las actividades sociales cotidianas. Los estados deben invertir en el desarrollo de la capacidad de los instructores y consultores para asegurarse de que sean cultural y lingüísticamente receptivos y que sus servicios sean eficaces para los maestros y proveedores que prestan servicios a esta población particular de niños pequeños.

Apoyo a los niños con discapacidades que son DLL

Los estados tienen la responsabilidad de garantizar que se identifique adecuadamente a los niños que son DLL con discapacidades y que se presten los servicios y el apoyo que necesitan para progresar.

⁷⁶ Para materiales de Head Start, ver: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic>.

Las agencias líderes de IDEA Parte C, las agencias educativas estatales y los distritos escolares deben asegurarse de que todos los niños que puedan tener una discapacidad y necesiten servicios conforme a IDEA Parte C o B 619, incluyendo el que los niños DLL sean identificados y evaluados puntualmente por los servicios de intervención temprana o educación especial DLL y servicios relacionados. Al llevar a cabo las evaluaciones, los distritos escolares deben tener en cuenta el dominio del inglés de los estudiantes a la hora de determinar los materiales de las evaluaciones funcionales y generales. Los distritos escolares no deben identificar o determinar que un niño que es DLL tiene una discapacidad debido a su limitado dominio del inglés⁷⁷. Por otra parte, el ED y el HHS han publicado recientemente una declaración de políticas sobre la inclusión de los niños con discapacidades en los programas de la primera infancia. De acuerdo con esta orientación, los estados deben asegurarse de que los niños DLL con discapacidades se incorporen en todos los planes de la primera infancia y de inclusión estatales y que sus necesidades se tomen específicamente en cuenta y se traten dentro de esos planes y en los sistemas de desarrollo profesional.

Apoyo a los centros de actividades comunitarias y fomentar los servicios compartidos

Hay una escasez de profesionales de la primera infancia bilingües que puedan satisfacer las necesidades de la gran y creciente población de niños DLL, incluyendo profesionales que puedan administrar evaluaciones funcionales y exámenes sistemáticos en inglés y los muchos idiomas que hablan los niños; instructores y consultores que puedan proporcionar desarrollo profesional sobre los servicios que sean cultural y lingüísticamente sensibles; y trabajadores sociales que trabajen con las familias que puedan comunicarse directamente con las familias sobre el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, los servicios sociales disponibles para ellos en la comunidad y otros temas importantes.

Dada la escasez de los recursos lingüísticos que existen actualmente en el sistema, los estados podrían asociarse con tribus, comunidades y programas locales, para establecer o ampliar centros de actividad de la comunidad que dispongan de recursos - tanto humanos como materiales - que podrían ser utilizados por todos los programas involucrados. Estos centros podrían estar dotados con profesionales que puedan ayudar a los programas a realizar exámenes sistemáticos y evaluaciones funcionales de niños pequeños; trabajadores sociales de las familias que podrían asociarse y trabajar con las familias que pueden estar limitadas en su dominio del inglés; e instructores que podrían llevar a cabo *coaching* y capacitaciones compartidas para maestros y proveedores. Estos centros también podrían servir como bibliotecas, donde las familias podrían encontrar libros, música y otros materiales para promover el desarrollo lingüístico y la lectoescritura, en todos los idiomas nativos de las familias en su comunidad. Además, podrían facilitar el aprendizaje entre los otros niños y el desarrollo de comunidades de práctica para los líderes de educación temprana, maestros y proveedores y familias. Las estrategias de estos centros pueden ser especialmente útiles en las comunidades donde hay familias que hablan diferentes idiomas.

⁷⁷ Para más información sobre las obligaciones federales sobre los estudiantes EL con discapacidades, ver la sección F de *Dear Colleague Letter, English Learner Students and Limited English Proficient Parents* [Carta al estimado colega: *Estudiantes del inglés y los padres con dominio limitado del inglés*] en <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-el-201501.pdf>.

RECOMENDACIONES PARA LOS PROGRAMAS DE LA PRIMERA INFANCIA

El apoyo del aprendizaje y desarrollo de los niños DLL requiere algo más que la aplicación de una política única, un gesto o una práctica. Se requieren consideraciones a nivel programático. El conjunto de recomendaciones relacionadas entre sí que se provee a continuación puede ayudar a los programas de la primera infancia a incorporar sistémicamente apoyos que promuevan el desarrollo y aprendizaje de los niños DLL. Los líderes deben comenzar por evaluar el clima de su programa, tener un conocimiento profundo de los niños y las familias a las que sirven y las necesidades del personal y revisar sus políticas y el estado actual de los servicios y apoyos que proporcionan a los DLL. Informados por estas evaluaciones, los líderes deben desarrollar un plan, con el aporte de las familias, así como un horario para la implementación de cada recomendación que se detalla a continuación.

Crear un clima basado en las fortalezas donde se acepte la diversidad

Los líderes del programa y de la escuela establecen el clima en los programas para la primera infancia. Comunican los valores, las políticas y las expectativas al personal, las familias y la comunidad y se aseguran de que el personal tenga la información, los conocimientos y el apoyo que se necesita para implementar servicios que sean coherentes con los valores y las leyes aplicables.

Los líderes de la primera infancia deben promover con intención un clima y valores que sean respetuosos de todos los niños y sus familias, que sean acogedores e inclusivos para todos y den por sentado que todos los niños tienen fortalezas que se pueden desarrollar para ayudarlos a cumplir su potencial. Los líderes deben comunicar que el bilingüismo es una ventaja, no solo para los DLL, sino para todos los niños. Aprender dos o más idiomas no es un factor de riesgo, sino una fortaleza que debe ser animada. Las familias, independientemente de su dominio del inglés, deben considerarse como socios capaces de promover el aprendizaje y desarrollo de los niños, y deben recibir servicios de ayuda lingüística para asegurarse de que puedan servir como los defensores más importantes de la experiencia educativa de sus hijos. (En algunos casos, los servicios de asistencia lingüística pueden ser obligatorios). El programa no solo debe demostrar respeto hacia los pueblos de todas las culturas, sino que también debe abrazar y celebrar su diversidad. Los líderes deben comunicar estos mensajes de manera clara y coherente a todo el personal, incluyendo los maestros, asistentes, especialistas, personal de apoyo administrativo y el personal de mantenimiento/limpieza, las familias y los socios de la comunidad. Los líderes deben adoptar una serie de principios que refuercen estos valores, tales como los Principios multiculturales de Head Start, para asegurarse de que el programa sea responsable por la prestación de servicios que estén alineados con esos valores.

Asociaciones con las familias

Los líderes de los programas de la primera infancia deben promover la asociación entre los maestros y las familias y establecer las políticas que apoyen esas asociaciones. El HHS y ED emitieron una declaración de políticas sobre el compromiso de la familia que identifica los principios básicos sobre el compromiso de la familia que son pertinentes a todos los programas, las familias y los niños. Los programas deben adoptar estos principios y recomendaciones y utilizarlos para guiar sus gestiones sobre el compromiso de la familia.

Los programas también deben incorporar las políticas y los procedimientos sobre el compromiso de las familias, concretamente para las familias cuya lengua materna no es el inglés. Teniendo en cuenta los muchos mitos generalizados sobre el bilingüismo y la adquisición del inglés, los programas deben proporcionar información clara a las familias sobre:

- Los beneficios del bilingüismo;
- La importancia del desarrollo de la lengua materna;
- El papel central de las familias en el desarrollo de la lengua materna y consejos sobre cómo proporcionar un entorno lingüístico de alta calidad en la lengua materna, en el hogar y en la comunidad.

Además, los programas de la primera infancia deben identificar el idioma preferido de cada familia para la comunicación durante la inscripción en el programa y garantizar que la comunicación con la familia se produzca y se tome en cuenta de forma periódica. Las escuelas ya tienen la obligación de desarrollar e implementar un proceso para determinar si los padres son LEP y cuáles son sus necesidades lingüísticas. Los

beneficiarios de la asistencia financiera federal, como las agencias estatales locales que administran los subsidios de cuidado infantil, deben proveer asistencia a los padres LEP eficazmente por un personal adecuado y competente -o mediante recursos externos adecuados y competentes- como los servicios profesionales de traducción para los materiales escritos o servicios de interpretación telefónicos.

Los programas deben aprender de los padres sobre los antecedentes lingüísticos de los niños, a fin de proporcionar apoyo de desarrollo y de aprendizaje individualizados a los niños. En concreto, el personal debe preguntar sobre lo siguiente:

- Los antecedentes lingüísticos de los niños, incluyendo su lengua materna y la exposición al inglés en el hogar y en la comunidad;
- Si son DLL secuenciales o simultáneos⁷⁸;
- Cuál es su idioma dominante;
- Las características individuales de los niños, incluyendo las fortalezas y los desafíos;
- La cultura de las familias; y
- Las estrategias utilizadas en el hogar para promover el aprendizaje y desarrollo de los niños.

Identificar y poner en práctica un enfoque intencional del uso del idioma en el aula a fin de proporcionar un entorno lingüístico rico

Los programas deben identificar y poner en práctica un enfoque intencional para el uso del lenguaje en el aula, de tal manera que el uso del idioma sea cuidadosamente planeado y ejecutado en todas las actividades. Para ayudar a lograr este objetivo, los programas pueden seleccionar un modelo de lenguaje en el aula (CLM, sigla en inglés)⁷⁹, un enfoque general para facilitar el uso del lenguaje intencional en los entornos de la primera infancia, creado por el Centro Nacional de la Respuesta Cultural y Lingüística de Head Start. Un CLM determina qué idioma o idiomas utilizan los adultos para la instrucción y la comunicación con los niños y las familias, y cómo los idiomas promueven el aprendizaje. Los programas deben utilizar un plan de estudios basado en pruebas e identificar un CLM apropiado que guíe el idioma o idiomas que forman parte del plan de estudios. Los CLM son parte de un enfoque de todo el programa planificado que promueve el desarrollo óptimo lingüístico y de lectoescritura de los niños. Los programas de la primera infancia deben elegir cuidadosamente su CLM, conforme a la composición de la lengua materna de los niños de su programa y sus necesidades de aprendizaje y las competencias lingüísticas de sus maestros y proveedores principales, informados por las aportaciones de las familias. Basándose en dichas consideraciones, los programas pueden elegir de los cuatro CLM siguientes:

- **Doble inmersión:** Este enfoque proporciona la instrucción en inglés y un segundo idioma, alternando las horas, días o semanas. Para utilizar con eficacia este enfoque, los maestros deben tener fluidez en ambos idiomas y los materiales de enseñanza deben estar disponibles en ambos idiomas. La investigación apunta a los beneficios cognitivos, sociales y, más adelante, los beneficios económicos del bilingüismo^{3,25,28,30,31}, y la necesidad de una exposición sustancial a los dos idiomas para alcanzar dichos beneficios, indica que este enfoque o una variación del mismo, presentado en un entorno de alta calidad, es óptimo para los DLL y confiere al máximo los beneficios a los DLL y a sus compañeros por igual. La investigación demuestra que este enfoque puede ser implementado y es adecuado para utilizarlo con los niños DLL y sus compañeros angloparlantes monolingües.

⁷⁸ Simultaneous bilingual development: Children who learn two or more languages from birth or who start within one year of being born; sequential bilingual development: Children who begin to learn an additional language after three years of age [Desarrollo bilingüe simultáneo: Los niños que aprenden dos o más idiomas desde el nacimiento o que comienzan dentro de un año de haber nacido; el desarrollo bilingüe secuencial: Los niños que comienzan a aprender un idioma adicional después de los tres años de edad](Genesee, Paradis, y Crago, 2004)

⁷⁹ El CLM no es un modelo específico, sino que se refiere a un uso estratégico de los modelos lingüísticos en el entorno de aprendizaje basado en las metas del programa, las necesidades y habilidades de los niños y del personal docente en los programas Head Start. Originalmente fue desarrollado por la asistencia técnica de un centro nacional de Head Start y se utiliza en los programas Head Start. Para obtener más información, consulte : <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic/planned-language-approach/docs/pps-language-models.pdf>.

- **El idioma del hogar con el apoyo al inglés:** Bajo este modelo, la enseñanza se imparte principalmente en la lengua materna de los niños, pero también se apoya la adquisición del inglés, a través de la exposición intencional al mismo, la disponibilidad de materiales de aprendizaje en inglés y la exposición a palabras inglesas. Este enfoque puede ser apropiado para los bebés y niños pequeños que son DLL y puede ser más factible en los programas donde la mayoría de los DLL en el programa hablan una lengua común en su hogar. Los bebés y niños pequeños están todavía en las primeras etapas del desarrollo de su lengua materna. Una base sólida en la lengua materna de un DLL es importante por derecho propio y facilita la adquisición del inglés a través de la transferencia de las habilidades lingüísticas. También es importante que, durante estos primeros años, a los bebés y niños pequeños DLL se les ofrezcan experiencias en inglés. Como tal, este enfoque también puede conferir beneficios importantes a los niños pequeños DLL a través de la exposición intencional tanto a su lengua materna, como al inglés. Para utilizar con eficacia este enfoque, los maestros deben tener fluidez en las lenguas maternas seleccionadas y deben dominar el inglés o buscar ayuda de otros miembros del personal o voluntarios que lo dominen.
- **Inglés con el apoyo a la lengua materna:** Bajo este modelo, la enseñanza se imparte principalmente en inglés, pero hay apoyo para la lengua materna mediante la exposición intencional y alguna instrucción de la lengua materna, la disponibilidad de materiales de aprendizaje en la lengua materna y la muestra de imágenes multiculturales y palabras en la lengua materna. Este enfoque puede ser apropiado para los niños DLL en edad preescolar independientemente de si el programa también atiende a niños de habla inglesa monolingüe o no. Es importante que los niños preescolares adquieran habilidades del inglés en serio, con el objetivo de estar preparados para la transición a la escuela primaria. Y, tal como se repasó, el apoyo de la lengua materna puede facilitar el aprendizaje de los conceptos y la adquisición del inglés, apoya el desarrollo continuo bilingüe y ayuda a mantener las conexiones culturales y la comunicación con los miembros de la familia. El apoyo intencional tanto del inglés como de la lengua materna que se realiza a través de este modelo, en el contexto de un programa de aprendizaje temprano de alta calidad, puede conferir beneficios importantes a los niños pequeños que son DLL. Los maestros deben tener fluidez en inglés y ser competentes en la lengua materna de la mayoría de los niños a su cuidado o bien deben buscar ayuda de otros miembros del personal calificado o voluntarios que sean competentes en la lengua materna de los niños. Además, los programas podrían asociarse con los padres y las familias para asegurarse de que se apoye el desarrollo de la lengua materna de sus hijos en el hogar.
- **El uso único de inglés:** En este modelo, la instrucción y todas las actividades se llevan a cabo solo en inglés, sin apoyo cultural ni de la lengua materna. Cuando no se apoya el desarrollo de la lengua materna, significa que los DLL que hablan ese idioma tienen menor probabilidad de recibir los beneficios mencionados anteriormente, incluyendo el desarrollo del bilingüismo, mantener las conexiones culturales y la comunicación con los miembros de la familia, y la transferibilidad de las habilidades lingüísticas de la lengua materna al inglés. Además, para algunos DLL, el uso único del inglés solo podría inhibir sus oportunidades de beneficiarse plenamente del programa, junto con sus compañeros, debido a su limitada comprensión del inglés.

Las investigaciones indican que la primera infancia es el período ideal para desarrollar el aprendizaje de un segundo idioma y desarrollar la competencia en más de un idioma. Teniendo en cuenta la literatura que describe los beneficios a corto y largo plazo del bilingüismo, se recomienda apoyar tanto la lengua materna como el desarrollo del inglés. En particular, los modelos como la doble inmersión pueden ampliar las oportunidades del bilingüismo a todos los niños participantes, ya sea que sus familias sean monolingües en inglés o hablen un idioma distinto al inglés, u otro idioma además del inglés en casa. La implementación de la doble inmersión requiere un personal bilingüe competente, así como materiales de aprendizaje en ambos idiomas seleccionados.

Las investigaciones indican que los modelos que no proporcionan apoyo de la lengua materna no promueven de manera óptima el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños. El grado de apoyo a la lengua materna

puede depender de las habilidades y conocimientos lingüísticos del personal, y el número de lenguas maternas presentes en el programa, entre otros factores. Si el maestro o proveedor de cuidado principal no es competente, ya sea en inglés o en la lengua o lenguas maternas de los niños a su cuidado, el programa debería tratar de incorporar a otro personal (por ejemplo, ayudantes de maestros), familias o miembros de la comunidad que son competentes en el idioma del que se carece, quienes pueden proporcionar exposición lingüística de gran calidad. Los programas que sirven a los niños DLL deben esforzarse para tener un miembro del personal calificado y competente en la lengua o lenguas maternas de los niños en cada aula.

Una vez que se selecciona un CLM adecuado, los programas deben proporcionar un entorno lingüístico de alta calidad en el idioma o idiomas seleccionados, a través de una enseñanza explícita, hablar, leer, cantar, jugar y otros métodos adecuados al desarrollo. Las asociaciones con las familias son fundamentales para garantizar que estas experiencias de aprendizaje se continúen en el hogar, en la lengua materna. Las estrategias que los adultos *monolingües* o *bilingües* pueden emplear para enriquecer el entorno lingüístico de todos los niños, especialmente para los DLL pueden incluir:

- Ampliar las expresiones, palabras y frases de los niños;
- Exponer a los niños a nuevas palabras y definir las de manera apropiada a su desarrollo;
- Participar en la atención conjunta y las interacciones verbales y no verbales;
- Exponer a los niños a las actividades de lectoescritura temprana, como la lectura dialógica y el canto;
- Repetir nuevos conceptos y palabras a menudo, conectándolos con la vida de los niños, y proporcionando amplias oportunidades para practicarlos;
- Etiquetar objetos, acciones, conceptos, emociones y otras cosas del entorno del niño y emparejarlos con imágenes o representaciones reales; y
- Exponer a los niños a conceptos nuevos en su lengua materna antes de presentarlos en la segunda lengua. Por ejemplo, leer libros o pedir a las familias que lean libros con antelación en la lengua materna antes de presentar las versiones en inglés en la clase.

Establecer un entorno de aprendizaje culturalmente sensible

Los programas deben promover la continuidad entre el entorno del hogar de los niños y el aprendizaje temprano. Esta continuidad es importante para fomentar el sentido de pertenencia de los niños, la conexión social y el apego emocional — especialmente para los niños DLL — y los resultados en un clima que es propicio para el aprendizaje. Además de la implementación de un CLM, los programas deberían hacer lo siguiente:

- Incorporar elementos visuales, como fotografías, carteles y obras de arte, que reflejen la diversidad de los niños de la clase y la diversidad de Estados Unidos en términos más generales;
- Mostrar imágenes de los niños y sus familias y representaciones visuales de sus tradiciones culturales; utilizar estas en las oportunidades de aprendizaje a lo largo del día;
- Asegurarse de que los materiales de aprendizaje y los juguetes reflejen las lenguas y culturas de los niños en el programa;
- Asegurarse de que los materiales y el entorno apoyen el desarrollo del inglés;
- Utilizar música, canciones e historias de las culturas que representan a los niños y las familias; y
- Asociarse con las familias y los miembros de la comunidad que hablan la lengua materna de los niños e invitarlos a servir como modelos del idioma durante las actividades específicas previstas, conforme al CLM.

Asegurarse de que la fuerza laboral tenga las competencias necesarias para apoyar a los niños que aprenden en dos idiomas

Los programas deben asegurarse de que su fuerza laboral tenga las credenciales correspondientes y competencias demostradas en el apoyo a todos los niños. Todos los maestros y proveedores deben tener los grados o las credenciales correspondientes, y un conocimiento extenso del desarrollo infantil y las competencias necesarias

para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños en todos los dominios que se alinean con el informe del Instituto de Medicina [*Transforming the Workforce for Children Birth Through Age Eight*](#) [Transformación de la fuerza laboral para los niños desde el nacimiento hasta los ocho años]. La accesibilidad lingüística y la competencia cultural permiten que el personal proporcione este apoyo. Los programas deben asegurarse de que todo el personal sea competente sobre las culturas de los niños y las familias a las que sirven, abiertos al aprendizaje y que incorporen las culturas y tradiciones de las familias en su programa.

Los programas deben considerar los antecedentes lingüísticos de los niños de la comunidad cuando tomen decisiones sobre la contratación del personal. Dicha contratación de personal bilingüe puede ser una ventaja importante para todos los programas, especialmente los que sirven a los niños DLL. Esta es una necesidad de los programas de CLM de doble inmersión. Si bien esto puede ser más difícil en los programas que sirven a niños que hablan distintos idiomas, a diferencia de los programas que sirven a niños con una lengua materna común, es un objetivo valioso que permite la comunicación directa y relaciones más fuertes con las familias y un apoyo más eficaz para los niños DLL. Dada la importancia de los modelos sólidos de idiomas para adultos, de alta calidad, los programas también deben evaluar y apoyar el dominio del idioma, por parte del personal, en el idioma necesario para implementar el CLM del programa.

El personal debe recibir la formación continua y *coaching* en distintas áreas, incluyendo las siguientes:

- El desarrollo lingüístico temprano, incluidas las prácticas para promover el desarrollo de la primera y segunda lengua;
- Evaluación funcional, incluyendo las precauciones y recomendaciones específicas para evaluar a los niños DLL y cómo utilizar las evaluaciones funcionales para guiar la instrucción; y
- La comunicación con las familias, preferentemente de forma directa o a través de otro personal calificado, utilizando las competencias basadas en la relación y teniendo en cuenta la influencia de sesgos implícitos y las dinámicas del poder en la construcción de las relaciones.

Además de la formación continua y el *coaching*, los líderes del programa deben proporcionar al personal la oportunidad de lograr niveles más altos de educación, en particular el personal existente que es bilingüe, pero que no tiene las credenciales correspondientes para servir como maestros o ayudantes principales. Proporcionar un camino para la carrera, a fin de que el personal bilingüe que está sirviendo en capacidades que no son la enseñanza pueda contribuir a que aumente la capacidad lingüística de los programas.

Asegurarse de que las evaluaciones funcionales del desarrollo y conductuales sean apropiadas

Exámenes sistemáticos sobre el desarrollo y comportamiento: Los exámenes tempranos y periódicos del desarrollo y del comportamiento, cuando son culturalmente apropiados, son fundamentales para el seguimiento del desarrollo de los niños, la celebración de los hitos/marcadores y la identificación de las preocupaciones y la necesidad de una evaluación adicional e intervención temprana. Una comprensión precisa de las habilidades y el desarrollo de los niños es fundamental en el proceso de los exámenes sistemáticos. La comunicación clara con las familias es igualmente importante. Los programas deben examinar a todos los niños, incluyendo:

A los DLL, en un horario regular y en colaboración con las familias. Idealmente, los programas tendrán acceso a las herramientas de los exámenes sistemáticos del desarrollo y del comportamiento que sean válidas y fiables para utilizarlas con la población específica con la que trabajan. Si no se dispone de las herramientas de los *exámenes sistemáticos* válidos y fiables en el idioma o idiomas dominantes, un miembro del personal bilingüe calificado u otros socios de la comunidad calificados, como los médicos familiares o de intervención temprana, pueden trabajar con las familias para llenar la información sobre el examen. Si no hay ningún personal bilingüe o socio comunitario calificado, los programas deben utilizar un intérprete calificado.

Evaluaciones funcionales: Todos los niños, incluidos los DLL, deben ser evaluados en todos los ámbitos del desarrollo, incluyendo el desarrollo del inglés, para llevar el control del crecimiento con el paso del tiempo. Las herramientas de las evaluaciones funcionales deben ser normadas, válidas y fiables, con poblaciones similares a los

niños del programa. Las evaluaciones funcionales que miden las habilidades de los niños en dominios que no sean sobre el desarrollo del inglés, deben realizarse en el idioma preferido o dominante del niño. Las evaluaciones funcionales sobre el lenguaje deben realizarse en inglés y en la lengua materna del niño, preferentemente por el personal bilingüe calificado. La evaluación funcional de las habilidades de los niños en los dos idiomas es fundamental para proporcionar una representación exacta del progreso de los niños. Cuando la evaluación de los DLL es solamente en inglés, no se puede demostrar plenamente la gama de conocimientos, habilidades y capacidades de dichos niños en ambos idiomas. Si las herramientas de evaluación no están disponibles en la lengua materna, un miembro del personal bilingüe calificado o un intérprete debe traducirle la evaluación al niño. Los programas también deben ser conscientes de los sesgos de las evaluaciones, en particular en casos en que no hay una coincidencia lingüística entre el evaluador y el niño.

En general, para los exámenes sistemáticos y las evaluaciones funcionales, los programas deben tener cautela en la interpretación de los resultados cuando no han sido validados para las poblaciones específicas; no se traducen en la lengua materna de la familia; y hay intérpretes o personal que no trabaja directamente con los niños ayudando con los exámenes sistemáticos o las evaluaciones funcionales. Los niños DLL tal vez sean identificados erróneamente como si tuvieran discapacidades o retrasos, o bien su progreso en el desarrollo puede ser captado erróneamente, por una variedad de razones. Por ejemplo, si bien los niños DLL pueden demostrar un mayor ritmo en el desarrollo en algunas áreas, es posible que demuestren un ritmo menor en otras áreas, y esto no puede ser necesariamente causa de preocupación. Los programas deben primero reflejar el apoyo que están proporcionando a los niños, para asegurarse de que sea adecuado, de alta calidad y eficaz para promover el aprendizaje y desarrollo de los niños. El personal calificado, sin embargo, debe entender la diferencia entre la variación típica en el desarrollo de los DLL y los problemas de desarrollo que pueden requerir apoyo adicional. En particular, los programas deben buscar una evaluación adicional si los niños tienen dificultades *en ambos idiomas* para determinar si califican como niños con discapacidades conforme a IDEA. Los programas deben recopilar información de una variedad de fuentes para informar los resultados de los exámenes sistemáticos y las evaluaciones funcionales, incluyendo el aporte de la familia, la observación de los maestros, y con el permiso de la familia, la discusión con otros proveedores de servicios del niño, tales como el médico familiar. Basándose en múltiples fuentes de información, se proporcionará a los programas una visión más holística del desarrollo de los niños que son DLL.

Asegurarse de que el plan de estudios seleccionado sea adecuado

Cualquier programa de estudios seleccionado debe estar basado en pruebas y promover el desarrollo de los niños en todos los dominios, incluyendo el desarrollo social y emocional, cognitivo, del lenguaje y la lectoescritura, físico y en los enfoques de aprendizaje. Los programas también deben apoyar el desarrollo del inglés de los niños DLL. La enseñanza siempre debe adaptarse a los niveles de desarrollo individual de los niños. Los maestros principales y el personal correspondiente deben revisar los datos de las evaluaciones funcionales de los niños frecuentemente, para asegurarse de que todos los niños, incluidos los niños DLL estén avanzando en todas las áreas del desarrollo. Esto es particularmente importante para los DLL, puesto que las investigaciones indican que la tasa del desarrollo de muchas habilidades individuales puede diferir de la de los niños monolingües angloparlantes.

Los materiales de los planes de estudio deben reflejar las culturas de los niños en el programa, a ser posible y estar redactados en el idioma designado por el CLM elegido del programa. Es posible que sea necesario hacer algunas pequeñas modificaciones en los planes de estudio para asegurar su adecuación cultural, pero cualquier adaptación significativa solo debe hacerse en consulta con los investigadores. Si hace falta hacer adaptaciones significativas, los programas deben determinar si hay otros planes de estudios más adecuados para las poblaciones atendidas.

Promover la relación positiva del maestro o proveedor con los niños

Los expertos coinciden en que la relación adulto-niño es el mejor predictor de los resultados positivos del niño. Estas características de las interacciones entre adultos y niños son importantes para apoyar el crecimiento del desarrollo positivo de los niños, independientemente de sus antecedentes lingüísticos:

- Ser cálidos y responder consecuentemente a las necesidades de los niños;
- Identificar y proporcionar oportunidades de aprendizaje ricos en todas las rutinas y actividades;
- Apoyar el desarrollo socio-emocional y conductual.

Estas características pueden ser aun más críticas en la relación entre los maestros monolingües angloparlantes y los niños DLL. Las barreras idiomáticas pueden presentar un obstáculo para el desarrollo de esta relación importante. Los niños también pueden sentirse menos seguros en un ambiente que les es menos familiar.

Es importante destacar que parte de la promoción de una relación saludable con los niños pequeños incluye una orientación sobre el comportamiento culturalmente apropiado y apoyo del desarrollo socio-emocional. Los maestros y los cuidadores deben observar cautela al interpretar y responder a los comportamientos desafiantes, sobre todo para los niños que tienen dificultades para comunicarse con los demás en su entorno. Los adultos deben tener en cuenta que la dificultad para seguir instrucciones puede ser debido a que el niño no las entiende; los comportamientos desafiantes pueden ser reforzados por la frustración de no ser capaz de comunicarse. El personal del programa también debe estar alerta a los sesgos implícitos que puedan afectar su relación con los niños pequeños DLL y reconocer los mecanismos que sirven para identificar y corregir todos los sesgos en la práctica.

Apoyo al personal angloparlante monolingüe que presta servicios a los niños DLL

En algunas comunidades, tener personal capacitado para la educación temprana y que también habla la lengua o lenguas maternas de los niños en el programa es más difícil. Como se señala en el presente documento, los programas deben priorizar y asignar recursos para asegurarse de que los niños tengan modelos lingüísticos de alta calidad en inglés y en las lenguas que se hablan en los hogares de los niños y puedan comunicarse con las familias en el idioma que estas comprendan. Los programas deben considerar primero los recursos lingüísticos existentes en sus programas, como los ayudantes de maestros, las familias o los voluntarios que comparten la lengua materna de los DLL en el programa. Los programas no solo deben utilizar a estas personas para apoyar el desarrollo lingüístico de los niños y comunicarse con las familias, sino que también deben proporcionar, a quienes están interesados, la oportunidad de recibir capacitación formal en el desarrollo de la primera infancia, y priorizar su avance en el campo a través de planes de desarrollo profesional y apoyos para lograr sus metas.

Los maestros angloparlantes monolingües deben ser apoyados en el desarrollo de su segundo idioma a fin de mejorar sus habilidades para trabajar con los niños pequeños y comunicarse con las familias. Además, incluso sin dominar la lengua materna de los niños, pueden fomentar el aprendizaje y desarrollo, con el apoyo de otras personas que hablan la lengua materna de los niños haciendo lo siguiente:

- Asegurarse de tener un ambiente culturalmente sensible, con bastantes imágenes que representen la cultura del niño, fotos del mismo y de niños que se parecen a él, meriendas y comidas que el niño conoce, materiales de aprendizaje en las lenguas maternas e invitando a voluntarios que hablen la lengua materna de los niños;
- Emparejar los gestos, objetos e imágenes reales, con nuevas palabras en inglés;
- Asociarse con las familias para exponer a los niños a nuevos conceptos o nuevas actividades (p.ej., libros nuevos) en su lengua materna en el hogar, para que los niños tengan tiempo para familiarizarse con el concepto antes de su introducción en el programa de aprendizaje temprano en inglés;
- Aprender palabras clave en la lengua materna del niño para comunicar necesidades básicas, como pedir ir al baño, pedir una bebida o pedir ayuda; y
- Asegurarse de que se incluya regularmente a personas que hablen las lenguas maternas de los niños y participen en las actividades de forma intencional y significativa en las aulas.

Los programas que enfrentan una escasez de maestros principales bilingües deben adoptar un enfoque de equipo,

en el que los maestros monolingües de habla inglesa estén emparejados con adultos que sean competentes en la lengua materna de los niños, para que cada aula u hogar tenga un modelo lingüístico de alta calidad en inglés y en las lenguas maternas de los niños. Los programas deben planificar intencionalmente cómo estas personas pueden exponer a los niños a un lenguaje de alta calidad durante el juego o las actividades cotidianas, a fin de maximizar sus recursos y el beneficio para los niños. Los roles en un enfoque de equipo deben estar claramente delineados y alineados con el CLM elegido.

Identificar con precisión y apoyar a los niños con discapacidades que son DLL. Navegar el proceso de identificación de la discapacidad y el sistema de prestación de servicios puede ser una tarea abrumadora y difícil para cualquier familia. Puede ser especialmente estresante si las familias enfrentan un sistema inaccesible lingüísticamente. Los programas de la primera infancia tienen un papel importante en cuanto a asegurarse de que las familias naveguen con éxito por este sistema y que los niños reciban los servicios y apoyos que necesitan, lo antes posible. Las discapacidades pueden ser un tema muy sensible que se percibe de manera diferente y con diferentes niveles de estigma entre los diferentes grupos culturales. Los programas deben tratar el tema de una manera culturalmente apropiada, siendo sensibles a las percepciones culturales y comunicarse en la lengua materna de las familias.

Los programas deben registrar con precisión el desarrollo de todos los niños pequeños, y trabajar con los médicos familiares de los niños y otros socios para asegurarse de identificar las discapacidades con precisión. La identificación de los niños con discapacidades entre los DLL puede ser difícil debido a la dificultad de evaluar con precisión sus habilidades que a menudo son debidas a la falta de traducción adecuada durante los exámenes sistemáticos, las evaluaciones funcionales y las herramientas de evaluación de las mismas; la carencia de empleados bilingües calificados; y los educadores que malinterpretan el proceso de adquisición del segundo idioma. Se deben emplear múltiples fuentes de información cuando se determinen las discapacidades, incluyendo el aporte de los padres y los maestros y proveedores de la primera infancia. Una vez que los niños sean identificados por tener una discapacidad, los programas deben seguir trabajando con las familias durante todo el proceso de remisiones y de coordinación de los servicios para asegurarse de que sean capaces de navegar por el sistema y que los niños reciban servicios que satisfagan sus necesidades educativas. Con respecto a los DLL con discapacidades identificadas bajo IDEA, el distrito escolar debe "tomar cualquier medida que sea necesaria para asegurarse de que el padre o la madre comprenda el proceso en la reunión del equipo del Programa de Educación Individualizada, incluyendo los arreglos para contar con un intérprete para los padres con sordera o cuyo idioma nativo no es el inglés"⁸⁰.

Los programas deben proporcionar experiencias de aprendizaje temprano de alta calidad e inclusivas, para los niños con discapacidades, incluso los que son DLL, basados en sus necesidades individuales. Los niños deben recibir los apoyos, servicios y los ajustes correspondientes que les permitan progresar en su aprendizaje y desarrollo y satisfacer altas expectativas, a la par de sus compañeros sin discapacidad. El trabajo con los especialistas, que hablan inglés y la lengua materna de las familias, podría ser especialmente beneficioso para fomentar la capacidad de los maestros, para promover el desarrollo infantil y fortalecer las relaciones familiares con los maestros y proveedores. Los Departamentos de Salud y Servicios Humanos y de Educación publicaron conjuntamente una declaración de política federal sobre la inclusión de los niños con discapacidades en los entornos de la primera infancia con una serie de recomendaciones detalladas que pueden facilitar una inclusión de alta calidad en la primera infancia.

⁸⁰ Para obtener más información acerca de las obligaciones de IDEA y los derechos civiles de los distritos escolares a los padres LEP y los estudiantes LEP con discapacidad, ver con los Departamentos de Justicia y Educación de EE. UU. la *Carta al estimado colega* en las secciones F y J en: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-el-201501.pdf>; ver también 34 C.F.R. § 300.322(e); y también id. §§ 300.9, 300.503(c)(1)(ii), 300.612(a)(1).

Facilitar una transición fácil dentro y entre los programas

Las transiciones entre los programas de educación en la primera infancia y la escuela primaria pueden ser difíciles para los niños pequeños y sus familias. La dificultad puede agravarse para los niños DLL y sus familias por la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno y construir una nueva relación con un maestro que probablemente no habla su lengua materna. Los programas de la primera infancia y las escuelas pueden ayudar a hacer que estas transiciones sean más fáciles estableciendo equipos de transición que puedan facilitar la comunicación entre las familias y los nuevos entornos antes de hacer la transición. El equipo puede fomentar la familiaridad alentando las visitas del niño y la familia a los nuevos lugares para conocer a los nuevos maestros. Estas reuniones deben incluir conversaciones en la lengua materna de las familias acerca de las fortalezas del niño, sus desafíos y necesidades, incluso las necesidades lingüísticas. Los programas pueden solicitar el consentimiento de las familias o animarlas a que provean directamente a los nuevos maestros los datos de las evaluaciones funcionales e información sobre el anterior plan de estudios, y sobre el nivel de desarrollo del niño en todos los dominios, incluyendo la adquisición del inglés. Las familias deben ser conscientes de sus opciones para apoyar el desarrollo lingüístico continuo de los DLL en la escuela primaria, incluyendo cualquier programa de apoyo de idiomas nativos que se ofrecen en las escuelas públicas locales, o las oportunidades para inscribir a los niños en los programas de inmersión en dos idiomas, donde se aprende tanto su lengua materna como el inglés. Para los niños AIAN, los programas deben trabajar con las tribus para crear procesos de transición que puedan ser apropiados y brinden apoyo a los estudiantes que hacen la transición desde los programas tribales hacia las agencias de educación locales no tribales.

CONSIDERACIONES PARA LAS GESTIONES DE REVITALIZACIÓN, MANTENIMIENTO Y PRESERVACIÓN DE LAS LENGUAS EN LAS COMUNIDADES TRIBALES⁸¹

Si bien muchas de las recomendaciones que figuran en los programas generales de la primera infancia son adecuadas para promover el desarrollo y aprendizaje de todos los niños, es importante reconocer que los niños de las comunidades tribales tienen experiencias únicas y enfrentan distintos desafíos, en relación con otros niños DLL, en el desarrollo de la lengua de herencia, una lengua hablada por sus antepasados. Los niños de las comunidades tribales están a menudo en una situación en la que el inglés es su lengua materna, y su lengua de herencia ya no la hablan muchas personas en la comunidad debido a una larga historia de esfuerzos por reprimir y exterminar las lenguas de herencia nativa americana. En otros casos, los niños pueden tener como su lengua materna una lengua de herencia. En cualquier caso, las tribus pueden estar interesadas en participar en esfuerzos de *revitalización, preservación o el mantenimiento* de las lenguas nativas. HHS apoya la plena integración de la lengua y cultura tribal en *todos* los aspectos de la programación de la primera infancia, a través de los esfuerzos de revitalización, preservación y mantenimiento.

La Native American Languages Act of 1990 [Ley de Lenguas Nativas Americanas de 1990] concluye que la "carencia de una política federal clara, completa y coherente sobre el tratamiento de las lenguas nativas americanas... ha dado lugar a menudo a actos de represión y exterminio de las lenguas y culturas nativas americanas". Mediante esta Ley, el gobierno federal afirmó su posición de que Estados Unidos debe "preservar, proteger y promover los derechos y la libertad de los indios estadounidenses de usar, practicar y desarrollar las lenguas nativas" y "alentar y apoyar el uso de las lenguas nativas como medio de instrucción"⁸².

⁸¹ Reconocemos que una discusión completa de las experiencias y los desafíos únicos de las comunidades tribales relacionados con la conservación, el mantenimiento y la revitalización de las lenguas de herencia están más allá del alcance de esta declaración de políticas. Animamos a los lectores a que accedan al Catálogo de recursos de la Oficina Nacional de Head Start: [Cultural and Linguistic Responsive Resource Catalog: Volume Two, Native and Heritage Language Preservation, Revitalization, and Maintenance](#), [Catálogo de recursos sobre la sensibilidad cultural y lingüística: Volumen dos, preservación, revitalización y mantenimiento de las lenguas nativas].

⁸² Ley pública 101-477. Native American Languages Act of 1990 [Ley de lenguas indígenas de 1990].

Puesto que los primeros años de vida son óptimos para el aprendizaje de las lenguas, las tribus que están interesadas en participar en los esfuerzos de revitalización del idioma, conservación y el mantenimiento deben apoyar a sus programas para niños pequeños para que se implementen dichos esfuerzos. Con el apoyo y la orientación de los líderes tribales, los programas deben considerar la implementación de las recomendaciones sobre los programas presentadas en esta declaración, según sea aplicable y apropiada.

Las recomendaciones posteriores de esta sección se centran en el apoyo a los esfuerzos de *revitalización lingüística* en los programas tribales de educación en la primera infancia. Estas recomendaciones son una adaptación del *Informe sobre la revitalización de los idiomas tribales en Head Start y Early Head Start*⁸³. Se anima a los lectores a que lean el informe completo que incluye discusiones y recomendaciones expandidas. Estas recomendaciones pueden ser útiles en los programas tribales de la primera infancia donde la mayoría de los niños habla principalmente el inglés, una lengua de herencia o una combinación de ambos, como su lengua materna.

Evaluar el estado actual de la lengua de herencia en la comunidad

Antes de desarrollar un plan específico, el programa de la primera infancia debe tener en cuenta el estado actual de la lengua de herencia en la comunidad, incluidos los recursos idiomáticos disponibles.

- ¿Quiénes son los que hablan el idioma en la comunidad? ¿Qué otros recursos existen?
- ¿Hay programas de educación superior locales que están particularmente interesados en la revitalización de los idiomas que podrían tener interés en trabajar con el programa?
- ¿Hay voluntarios locales u otras organizaciones comunitarias que podrían ser útiles?
- ¿Hay otras gestiones en la comunidad para revitalizar las lenguas?

El programa también debe medir las opiniones y actitudes de la comunidad acerca de la revitalización o preservación de la lengua de herencia. ¿Apoya la comunidad la revitalización o la preservación de las lenguas de herencia? ¿Apoya el gobierno tribal los esfuerzos de revitalización de las lenguas? ¿Hay partes interesadas en la comunidad que se oponen a la revitalización de las lenguas? La comprensión de estas cuestiones puede ayudar a los programas a anticipar los desafíos y evaluar la viabilidad de sus objetivos.

Desarrollar un plan para promover la revitalización de lenguas que involucre a varias partes interesadas

Una vez que una comunidad tribal decide que desea participar en la revitalización de la lengua de la tribu y ha evaluado el estado actual de la lengua, es fundamental desarrollar un plan. El programa debe asociarse con muchas partes interesadas, incluidas las familias, los miembros del gobierno de la tribu y otros líderes de la comunidad para desarrollar el plan. Los programas deben asegurarse de que todas las partes interesadas, especialmente las familias, brinden apoyo a sus esfuerzos, y comunicar el valor de aprender y hablar la lengua de herencia, las ventajas del bilingüismo, tanto para el desarrollo cognitivo de los niños, como para su desarrollo social-emocional y de su identidad.

El plan debe incluir objetivos que sean *específicos para cada programa y comunidad, provisionales y a largo plazo*. Cada objetivo debe ser alineado con una línea de tiempo/calendario y con las partes responsables. Todas las partes interesadas deben considerar que los objetivos son importantes y factibles. Por ejemplo, ¿es el objetivo que los niños dominen la lengua de herencia además de inglés, o que los niños aprendan unos saludos y frases básicas para poder comunicarse con los ancianos y otras personas que hablan la lengua? Los objetivos provisionales pueden

⁸³ Administración para Niños y Familias. (2015). Un informe sobre la revitalización de las lenguas tribales en Head Start y Early Head Start. Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU.

incluir el aumento de la cantidad de personas que hablan la lengua de herencia con fluidez y quienes también están capacitados adecuadamente para trabajar con niños de corta edad y en la educación de la primera infancia.

Considerar los desafíos que se pueden encontrar durante el proceso de revitalización de las lenguas

En la planificación de la revitalización de las lenguas de herencia, los programas tribales de la primera infancia pueden encontrarse con desafíos que deben ser considerados cuidadosamente. Por ejemplo, con el fin de integrar la lengua de herencia en el programa, se debe disponer de personal o voluntarios calificados que hablen la lengua y también tengan la formación adecuada en la primera infancia. Muchos programas tribales están situados en zonas rurales y los hablantes nativos que podrían ser útiles para el programa tienen dificultades para llegar en persona al programa de modo regular. Puede que no haya apoyo pleno de la comunidad o del liderazgo para estas iniciativas, lo que puede crear problemas para los programas que están interesados en conectarse con los recursos de la comunidad o del gobierno y recibir su apoyo. Es posible que no existan recursos lingüísticos, o que tal vez existan fuera de la comunidad tribal, pero puede haber diferencias dialécticas o desconfianza entre las comunidades tribales y otros, lo cual puede dificultar el que se maximice el uso de estos recursos externos.

Como parte de su proceso de planificación, los programas deberían anticipar todos los desafíos posibles y desarrollar estrategias para manejar cada uno. Si las personas del programa que hablan la lengua de herencia se encuentran en una zona rural con opciones limitadas de transporte, el programa podría hablar con la comunidad de educación superior acerca de las opciones para el aprendizaje a distancia. Si otras partes interesadas en la comunidad apoyan menos la revitalización de la lengua, el programa puede decidir llevar a cabo una sesión de grupo o discusión, donde se escuchen las aportaciones de múltiples partes interesadas, y también tener la oportunidad de explicar por qué la revitalización del idioma es importante para su programa y sus familias.

CONCLUSIÓN

Las políticas y prácticas deben reflejar la creciente diversidad de la población de la primera infancia. La promoción del aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños que son DLL comienza cuando se crea un clima que se basa en sus fortalezas, reconoce los beneficios del bilingüismo, abraza la diversidad y reconoce la importancia de fomentar las conexiones con las familias como los primeros y más importantes maestros de los niños. Los estados, las tribus, comunidades y los programas de la primera infancia deben trabajar juntos y colaborar con las familias, coordinar la recopilación de datos y asignar recursos suficientes, y apoyar la fuerza laboral de la primera infancia para que logren los conocimientos y las competencias necesarias para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños que son DLL. La diversidad cada vez mayor de niños de nuestro país requiere que cambiemos el status quo e, informados por la ciencia, abordar intencionalmente las necesidades específicas de cada niño y familia que recibe los servicios del sistema de la primera infancia, incluidos los niños de las comunidades tribales.

Este es un asunto que requiere el establecimiento de prioridades y la colaboración en todos los niveles, incluido el nivel nacional, y a través de los sectores públicos y privados. Debemos abordar proactivamente los obstáculos presentados aquí, invertir en la ciencia que puede informar además las mejores prácticas, el desarrollo de mejores medidas de las evaluaciones funcionales, las intervenciones y programas de estudios que sean apropiados y eficaces para esta población en crecimiento y, en última instancia, ofrecer una mayor calidad en los servicios a millones de niños DLL y sus familias. En conjunto, estas medidas ayudarán a garantizar que cada niño llegue a la escuela preparado para la excelencia, con ganas de aprender y listo para construir una fuerza laboral futura que sea rica en diversidad, herencia y tradición cultural y lingüística.