

# Consideraciones teóricas para fundamentar prácticas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares bilingües

Ángela K. Salmon\*



## Resumen

**Consideraciones teóricas para fundamentar prácticas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares bilingües**  
**Theoretical Considerations in Developing Adequate Practices towards Building Literacy Skills in Bilingual Preschool Children**

*Este artículo aclara conceptos relacionados con la adquisición o el aprendizaje de una segunda lengua y sus implicaciones en programas de párvulos. Se hace una revisión de teorías actuales que explican la adquisición natural del lenguaje de un niño y las implicaciones en una segunda lengua. A partir del análisis de teorías e investigaciones recientes en el campo de la educación bilingüe y la lectoescritura, la autora resalta la importancia de crear contextos que favorezcan la adquisición del lenguaje, la lectura y escritura. Para esto, es importante conocer los fondos de conocimiento del niño o conocimientos relacionados con la vida diaria y su familia, con el fin de valorar los antecedentes socio-culturales y lingüísticos del niño como base fundamental para crear un aula centrada en el estudiante.*

## Abstract

*This paper explores the notions related to the acquisition or learning of a second language, and the implications of such a learning/acquisition process in preschool programs. Current theories explaining the process of natural language acquisition by children are explained, as well as the implications of a second language. After analyzing recent theories and research on bilingual education and literacy, the author highlights the importance of creating contexts favorable to the acquisition of language, reading and writing skills. The key element to create a classroom centered on the student is to be able to gauge the social, cultural and linguistic backgrounds of children. It is thus important to be familiar with the child's family environment, and his/her knowledge of everyday life.*

## Résumé

*Cet article éclaire des concepts concernant l'acquisition ou l'apprentissage d'une deuxième langue et ses implications dans les programmes du jardin d'enfants. Une révision de théories courantes est faite et lesquelles expliquent l'acquisition naturelle de la langue d'un enfant et les implications dans une deuxième langue. A partir de l'analyse de théories et des recherches récentes dans le champ de l'éducation bilingue et la lecto-écriture, l'auteur met en évidence l'importance de créer des contextes qui favorisent l'acquisition de la langue, la lecture et l'écriture. Pour cela, c'est important de connaître les fonds de la connaissance de l'enfant ou des connaissances mis en rapport avec la vie quotidienne et sa famille, afin d'évaluer les antécédents socioculturels et linguistiques de l'enfant comme principe de base pour créer une salle de classe centré sur l'étudiant.*

## Palabras clave

*Lectoescritura, fondos de conocimiento, segundo idioma, idioma extranjero, adquisición del lenguaje, aprendizaje del lenguaje, contextos bilingües*  
*Literacy, Knowledge Background, Second Language, Foreign Language, Language Acquisition, Language Learning, Bilingual Contexts.*

---

\* Doctora en Educación, Profesora de la Universidad Internacional de la Florida (FIU).  
E-mail: salmona@fiu.edu

**E**n tiempos de globalización, el conocimiento y el uso de un idioma, aparte de la lengua materna, se han convertido en una necesidad. La fuerza laboral requiere de individuos que hablen más de una lengua. Además, el alto índice de migración de campesinos indígenas a las ciudades grandes o de ciudadanos de países en vía de desarrollo a países industrializados —donde se habla otra lengua— está generando, en los maestros, un alto interés por conocer y explorar prácticas adecuadas en la enseñanza-aprendizaje en niños bilingües. Este artículo centra su atención en el contexto de prácticas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en lectores y escritores emergentes bilingües.

### Idioma extranjero o segundo idioma

La diferencia entre idioma extranjero y segundo idioma surge del contexto en el que el individuo se desenvuelve. El aprendizaje de un idioma extranjero, como sugiere el término “extranjero”, se refiere a individuos que, dentro del contexto de origen donde se habla un idioma materno —como el español, por ejemplo—, aprenden otro idioma proveniente de otro lugar. Tal es el caso de países de América Latina donde el inglés, de modo particular, se ha convertido en un idioma extranjero de alta demanda. En este caso, la lengua extranjera no es un medio de comunicación inmediata en la comunidad, a no ser que la persona esté inmersa en un ambiente en el que se requiera la utilización de esta lengua. Por su parte, el aprendizaje de una segunda lengua incluye a individuos que han adquirido la lengua materna de sus padres y que han aprendido o están en el proceso de aprender la lengua oficial o predominante en el medio donde viven. Ecuador, por ejemplo, es un país multilingüe, donde el español es el idioma oficial, pero coexisten catorce idiomas indígenas. En tal caso, la Constitución Nacional (citada por Torres, 2005) reconoce el derecho de los indígenas de aprender su idioma materno. En este sentido, para estos ciudadanos, el español constituye una segunda lengua.

En países como Estados Unidos, el tema de inglés como segunda lengua ocupa un lugar importante en las investigaciones, debido a la proliferación de emigrantes de otros países, sobre todo de América Latina. En este ámbito, los maestros tienen en sus manos el reto y la responsabilidad de velar por el éxito académico de sus estudiantes, puesto que el sistema de exámenes estandarizados es el que determina el aprovechamiento de las escuelas. Los niños que no dominan lo que Chamot y O'Malley (1987) definen como *aprendizaje académico de lenguaje cognitivo* (CALLA, por su sigla en inglés) obviamente están en desventaja y, por ende, las escuelas sufren las consecuencias, muchas veces, de tipo económico. Éste es un tema muy debatido, debido a las secuelas negativas que este sistema ha provocado en los estudiantes que hablan un idioma diferente al idioma oficial. Lógicamente, estas circunstancias obligan al maestro a investigar los caminos adecuados para la enseñanza de un segundo idioma y a considerar sus implicaciones en el campo académico, en forma particular, en la lectoescritura y la matemática.

### Contextos y programas

Es preciso hacer una distinción entre idioma extranjero y segundo idioma, porque a partir de esta diferenciación se puede plantear mejor un programa. La concepción teórica y filosófica sobre el aprendizaje de un idioma extranjero o de un segundo idioma es lo que determina el camino a seguir. Vale destacar que la edad de los individuos y el contexto en el que se desenvuelven son importantes en la concepción del enfoque que guiará el proceso de aprendizaje. El contexto donde está inmerso el niño también determina la relación entre el uso de la lengua 1 (L1) y la lengua 2 (L2). Las claves ambientales permiten al individuo predecir y desarrollar el lenguaje. Cuando la enseñanza del idioma está fuera de contexto, su adquisición es más difícil y sus bases no son fuertes. De igual manera, los estándares deben estar sujetos a la realidad de cada comunidad. En Estados Unidos, por ejemplo, no se

puede llegar a un consenso sobre el medio más apropiado para la enseñanza de una segunda lengua, porque cada lugar es diferente. De acuerdo con el censo (United States Census Bureau, 2008), en Miami, Florida, donde actualmente el 71,1% de los niños que entran a kindergarten hablan español, un programa doble de lenguaje —mitad en español y mitad en inglés— funciona bastante bien; mientras que en lugares de Estados Unidos, donde el porcentaje de niños que hablan un idioma diferente al inglés llega a un 10%, la realidad es distinta. Además, si consideramos que, dentro de ese 10%, hay niños que hablan español, ruso, árabe y chino, la instrucción del segundo idioma tomará otra dirección.

Los legisladores no pueden apartarse de la investigación en el área de educación, en particular en lo relacionado con el aprendizaje de un segundo idioma. La adopción de modelos extranjeros no siempre es lo mejor, porque las realidades son diferentes en cada contexto. Históricamente, las decisiones sobre el uso de un segundo idioma han tenido relación con necesidades de tipo político y militar. Es recomendable que quienes toman decisiones relacionadas con la educación caminen de la mano con quienes conducen las investigaciones y desarrollan sus actividades en el campo educativo.

En países como Estados Unidos y Canadá, donde prevalece la necesidad del uso de un segundo idioma, se han llegado a clasificar los programas de acuerdo con el tipo de práctica. Las investigaciones (Hudelson, 2005) han reportado que ningún método o uso de materiales determinan tanto el aprovechamiento de la lectura en un segundo idioma, como la calidad pedagógica del docente. Por ende, la preparación del maestro desempeña un papel decisivo en el éxito del niño en la escuela. Programas que se enfocan en actividades o evaluaciones desligadas del niño suelen tener efectos negativos. El maestro que conoce los procesos de desarrollo e intereses del niño es quien mejor puede determinar lo que éste necesita.

El éxito de la lectura y la escritura en niños que crecen en medios bilingües depende de sus bases en idioma oral. A su vez, el éxito académico depende de la habilidad del niño para leer y escribir en el idioma de instrucción. Las investigaciones (Snow, Tabors y Dickinson, 2001) sostienen que el ambiente preescolar debe ser rico en lenguaje; es decir, debe contener una variedad de palabras utilizadas en conversaciones interesantes y llenas de historias y explicaciones. Es preciso entender la naturaleza del niño que aprende un segundo idioma, en un medio donde su uso es una necesidad básica de comunicación, o lo que Cummins (1991) denomina *destrezas comunicativas sociales básicas* (BICS, por su sigla en inglés).

### Adquisición o aprendizaje del lenguaje

Para entender la propuesta pedagógica de este artículo, es importante analizar los fundamentos teóricos que explican cómo los niños *adquieren o aprenden* el lenguaje. Diferenciar entre adquirir o aprender un lenguaje tiene una connotación importante en el momento de tomar decisiones pedagógicas.

Krashen y Terrel (1983) sostienen que la *adquisición* lingüística es un fenómeno natural en el que el niño desarrolla un lenguaje como producto de la interacción y necesidad natural de comunicarse. El término *aprendizaje*, por otro lado, es el aprendizaje sistemático de un idioma, como ocurre en el aula de clase.

A partir de la teoría de Krashen (Krashen y Terrel, 1983) surge el llamado *enfoque natural del lenguaje*, el mismo que se materializa en cuatro etapas:

1. *Reproducción*: se refiere a la comunicación por medio de gestos y acciones.
2. *Producción temprana*: es el uso de una o dos palabras o frases cortas.
3. *Inicio del habla*: cuando los niños usan oraciones completas.
4. *Fluido inicial*: cuando los niños participan en conversaciones y logran hacer conexiones entre una narración y otra.

Quienes han adoptado este enfoque toman en consideración estas etapas para facilitar la adquisición del lenguaje.

### Adquisición del lenguaje

En la historia científica se han debatido varias teorías que tratan de explicar cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje (Salmon, 2001; Christie, Enz y Vukelich, 2003). Los conductistas sostienen que el niño aprende a hablar cuando trata de imitar a los adultos. Si éste fuera el caso, los niños no cometerían los errores típicos en el uso de la sintaxis o la transferencia de reglas, como ocurre en niños expuestos a una segunda lengua. Por otro lado, la posición nativista, liderada por el lingüista Chomsky (1986), defiende la idea de que los seres humanos poseemos un dispositivo para adquirir el lenguaje (DAL), que nos permite hablar, cosa que no hacen los animales. Sin embargo, las investigaciones sobre niños privados de contacto social hasta su adolescencia, como los casos de Víctor en Niño de Aveyron y Genie (Curtiss, 1977) comprueban la hipótesis de que si bien ellos tenían este dispositivo, la falta de interacción con otras personas a temprana edad —cuando el cerebro estaba en auge para permitir que se dé el lenguaje— no pudieron aprender a hablar, pese a los esfuerzos por enseñarles. Por último, los interaccionistas sostienen que la interacción entre las personas de la comunidad y el niño es un factor decisivo para que éste haga uso de su DAL y construya significados a partir de sus imitaciones iniciales. La primera infancia es la edad más crítica para la adquisición del lenguaje. La plasticidad cerebral característica de esta edad permite que el niño adquiera más de un idioma (Nelson, 2003).

### Tipos de adquisición del lenguaje

Aquí tenemos en cuenta dos aspectos importantes: la adquisición simultánea y la adquisición secuencial.

— *Adquisición simultánea del lenguaje.* La adquisición del lenguaje ocurre cuando el individuo desarrolla destrezas como: el vocabulario —emántica—, la gramática —sintaxis—, los sonidos de las palabras —fonética— y la función del lenguaje —pragmática—.

Los científicos se admiran de la facilidad con la que el infante o niño pequeño puede adquirir más de un idioma a la vez. El infante, pese a que entiende en uno o más idiomas en los que está inmerso, aún no se expresa en palabras. Cuando un niño empieza a utilizar las destrezas mencionadas anteriormente para comunicarse, es considerado como hablante de un idioma nativo y, si lo hace en dos idiomas, es bilingüe (Tabors y Snow, 2006).

El bilingüismo es común en niños cuyo medio de crecimiento posee las siguientes características: cuando sus padres o familiares cercanos hablan dos idiomas; cuando el niño habla un idioma en la casa y otro distinto en el centro infantil; o cuando se habla un idioma en la casa y otro idioma en la comunidad. Cuando esto ocurre, el niño adquiere dos o más idiomas de modo simultáneo. Cualquiera que sea el contexto en que el niño esté creciendo, estará adquiriendo dos lenguas de modo simultáneo, lo que garantizará que el niño a la edad de tres años logre manejar los dos idiomas y diferenciarlos. Tabors y Snow (2006) sostienen que, bajo estas circunstancias, es muy probable que el niño muestre signos de ser un lector y escritor bilingüe emergente.

— *Adquisición secuencial del lenguaje.* La adquisición secuencial de dos lenguas sucede cuando un niño inicia el aprendizaje de un segundo idioma una vez que ha adquirido el primero. Debido a la plasticidad cerebral, mientras más temprano se exponga al niño a dos lenguas, mayor facilidad tendrá para aprender la segunda. Sin embargo, es común que el niño transfiera lo que ha aprendido en su lengua materna a una segunda lengua (Cummins, 1991).

Por ejemplo: *Miguel's house*, en inglés, significa *la casa de Miguel*; un niño que conoce la regla sintáctica en inglés dirá *Miguel's casa*. A menudo, en los niños que aprenden un segundo idioma de modo secuencial, se observa lo que se denomina *cambio de código*, es decir, al expresarse en un idioma, insertan una palabra del segundo, manteniendo la sintaxis y semántica de modo correcto. Dicen los expertos (Baker, 2000) que la estrategia de cambio de código es saludable, porque favorece la comprensión y facilita la comunicación. En la medida en que el niño se apropia del segundo idioma, dejará de utilizar esta estrategia.

### Características individuales

Otro factor importante para el diseño de actividades que favorezcan el desarrollo de un segundo idioma en un niño son sus características individuales. Tabors (1997) habla de tres factores críticos que influyen en el aprendizaje de un segundo idioma:

- *El factor aptitud.* Se refiere a niños con talento para aprender un segundo idioma y adquirir competencias lingüísticas. Esto puede ser un factor genético, sobre el cual el maestro no puede intervenir.
- *El factor social.* Está relacionado con la competencia social. Un niño que tiene facilidad para relacionarse con otros niños o adultos tiene mayor facilidad para desarrollar el lenguaje, debido a su necesidad de comunicarse con otros. En el caso contrario, un niño tímido evita el contacto social y, por tanto, no hace uso del lenguaje. Si bien el maestro no puede cambiar la forma de ser de un niño, sí puede tomar en consideración estas características, para diseñar actividades en las que tanto el niño sociable como el niño tímido tengan la oportunidad de interactuar.
- *El factor psicológico.* Tiene relación con la motivación del niño para aprender un se-

gundo idioma. El maestro cumple un papel importante en la animación del niño para que haga uso del idioma.

### Implicaciones pedagógicas

Para aclarar el tema de las implicaciones pedagógicas, debemos considerar los siguientes aspectos:

- *Programa centrado en el estudiante.* Un programa centrado en el estudiante basará el aprendizaje en la construcción del conocimiento a partir de la información previa y los intereses del alumno. El maestro debe ser sensible a las características individuales del niño. El adulto deberá programar sus actividades y el ambiente físico del aula, de acuerdo con los principios básicos para la adquisición del lenguaje y sus etapas, y las necesidades sociales e intelectuales del niño. Las actividades deben favorecer la interacción social en grupos pequeños, medianos y grandes. El maestro debe conocer las características individuales del niño y sus intereses, y saber dónde funciona mejor.

Estudios en niños que aprenden inglés como segunda lengua (Salmon y Truax, 1998; Salmon, 1999), demuestran que cuando el currículo se centra en el niño, éste se siente intrínsecamente motivado y con deseo de acceder al conocimiento a través de la lectura. Cuando a un niño le interesa un tema dado, no escatima ni la dificultad de un texto ni el idioma en que está escrito. El niño toma la responsabilidad de buscar a algún adulto que lo ayude y se percata de quién puede leerle en inglés o en español, en su afán de construir significados.

- *Valoración de los antecedentes culturales.* Es preciso cimentar bases fuertes de lenguaje oral para garantizar el éxito de la lectoescritura. El aspecto cultural está estrechamente ligado al lenguaje. La Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC —sigla en inglés—) (1996) sostiene

ne que es necesario reconocer que los niños están conectados de modo intelectual, lingüístico y emocional con su lengua y cultura nativa. Cuando un niño no habla el idioma oficial, esto no significa que posea alguna limitación en su pensamiento y que no pueda comunicarse de otro modo —por ejemplo, a través del arte, la música o el movimiento—. La NAEYC y la Asociación Internacional de Lectura (IRA —sigla en inglés—) recomiendan que los maestros generen diversas oportunidades para que los niños puedan expresarse. Los niños desarrollan mejor el lenguaje cuando tienen un contexto del cual aprender. El conocimiento que adquieren en su primera lengua puede ayudar a que la segunda sea mucho más fácil de comprender. La exposición a una segunda lengua es valiosa cuando a ésta se añade el bagaje lingüístico del niño y, bajo ningún concepto, se elimina la lengua materna (International Reading Association and National Association of Young Children, 1998).

Además, cuando la escuela involucra a la familia, los niños se benefician de modo significativo, porque los padres expanden el conocimiento de los niños en L1, lo que provee una sólida base en el pensamiento, que luego se revierte en L2.

Un estudio reciente en niños de bajos recursos económicos que aprenden inglés como segunda lengua (Layzer *et al.*, 2006), reveló que aquellos cuyas maestras eran bilingües, y una de sus lenguas era el español —idioma materno de muchos de ellos—, obtuvieron puntajes más altos en las pruebas de lenguaje, en comparación con niños en condiciones similares cuyas maestras sólo hablaban inglés. Este hallazgo afirma la propuesta de Krashen (1983), cuando se refiere a los beneficios de conservar la L1 en las primeras experiencias de lectura y escritura emergente. Los estudios confirman que un fuerte soporte de L1 facilita la adquisición de L2, porque el deseo del niño de expresarse o de comprender un texto no está sometido a las

limitaciones de uso del segundo idioma. Es decir que, al permitir al niño utilizar L1, se le da la oportunidad de construir conceptos y comunicarlos. En una segunda lengua, tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito se desarrollan simultáneamente. Esto se debe a que el cerebro trata de dar sentido de la totalidad. Así, L1 permite que el niño perciba la figura completa de un concepto o idea, mientras que L2 le posibilita el acceso a significados de un modo parcial. Una vez que el niño entiende la totalidad, estará en posibilidad de incorporar las partes de L2 con más facilidad.

- *Fondos de conocimiento.* En su estudio etnográfico realizado en comunidades con distintas características socio-culturales, Heath (1983) encontró que las familias de dichas comunidades llevaban a cabo prácticas exclusivas relacionadas con el lenguaje y la lectoescritura. Ya en la escuela, estas prácticas se reflejaban como debilidades y fortalezas en el rendimiento escolar de los niños.

Estudios sobre el uso de lectoescritura en la familia (Taylor, 1983; Tabors, Roach y Snow, 2001) evidencian que cada familia tiene su modo de utilizar la lectura y la escritura, lo cual tiene relación con el concepto de *fondos de conocimiento* que Luis Moll (1992) propone.

- *Ambiente de aprendizaje.* El maestro, consciente de su rol como mediador (Vigotsky, 1987) de aprendizaje, tiene la obligación de familiarizarse con los fondos de conocimiento de las familias de donde proceden sus alumnos. Es a partir de este conocimiento que el maestro puede diseñar espacios que faciliten la interacción de sus estudiantes con otros, pues el ambiente escolar tiene gran influencia en el aprendizaje.
- *Centros de aprendizaje efectivos.* Algunos estudios (Roskos y Neuman, 2006; Dickinson y Sprague, 2006) revelan que un ambiente preescolar bien diseñado puede

tener un impacto significativo en la adquisición del lenguaje y lectoescritura emergente, pues permite incrementar la calidad en la conversación y la complejidad en el vocabulario. Vigotsky (1978) sostiene que la influencia de contextos socio-culturales ayuda a crear *zonas de desarrollo próximo*; por ejemplo, durante el juego, los niños revelan un lenguaje más avanzado. Cuando un niño pretende ser un adulto, utiliza un lenguaje que usualmente no emplea. De igual manera, es a través del juego que el niño se arriesga a utilizar la segunda lengua. Según Goodman (1989), la mejor estrategia para enseñar a leer y escribir es aquella en la que los niños no aprenden a leer y a escribir, sino que se sirven de estas destrezas en situaciones de juego. En este sentido, a los niños se les debe enseñar a leer y escribir de la misma manera en la que aprendieron a hablar, puesto que ellos perciben, desde temprana edad, que el lenguaje escrito es otro medio de comunicación.

A partir de la diferenciar los conceptos *adquisición y aprendizaje*, el maestro debe diseñar ambientes que favorezcan la adquisición del aprendizaje. Roskos y Neuman (2006) sostienen que en la medida en que los niños se involucren en su ambiente, adaptarán sus herramientas intelectuales al enfrentamiento de nuevas situaciones y retos, integrando el pensamiento y la acción. Para estas autoras, el ambiente es equivalente al entorno de conductas, lo que se refiere, por ejemplo, al ambiente de un banco, un hospital, o una casa, entre otros. El maestro que conoce los fondos de conocimiento de las familias de sus alumnos tiene facilidad de diseñar un centro de aprendizaje semejante al banco, hospital o la casa donde las personas utilizan la lectura y la escritura. Así, en el banco, proporcionarán papeletas de depósito, libros de cheques; en el hospital, tendrá a disposición libretas de recetas, maquetas del cuerpo humano; en la casa, tendrá libros de recetas, tarjetas de cumpleaños, etc. Ahora bien, el diseño de centros de

aprendizaje puede ser más efectivo si el maestro invita al estudiante a diseñarlo.

En cuanto a las posturas conductistas, nativistas e interaccionistas, es importante que el niño tenga modelos que imitar. El niño tiene la facilidad de hacer uso del lenguaje para comunicarse; sin embargo, el adulto cumple un papel vital, al ayudar al niño a encontrar significados en sus intentos por comunicarse. El uso de literatura infantil de calidad no deja de ser una invitación para que los niños extiendan un vocabulario nuevo al ámbito lúdico, tanto en L1 como en L2. Los niños pequeños confunden la realidad con la fantasía; por tanto, un buen libro los lleva a vivir de su imaginación. El maestro puede tomar ventaja de esta condición y diseñar centros de aprendizaje que, de una u otra manera, estén conectados con las historias favoritas de los niños.

El estudio de Roskos y Newman (2006) demuestra que el diseño del ambiente brinda un potencial muy grande para el desarrollo de la lectura y la escritura en niños pequeños. A partir de mostraciones diarias del lenguaje escrito, ya sea a través de anuncios, uso del alfabeto, instrucciones para un proyecto, etc., que son expuestos en paredes o muebles, el aula ofrece un contexto rico en lectura y escritura, que sirve de referencia cuando los niños escriben. Por otro lado, cuando el aula se asemeja a un museo, donde los niños aprenden mediante la acción, ésta cumple la función de un tercer maestro, tal como lo llaman los educadores inspirados en la reconocida experiencia pedagógica en la ciudad de Reggio Emilia, en Italia (Edwards, Gandini y Forman, 1997).

## Conclusión

Es necesario diferenciar el aprendizaje de un idioma extranjero del aprendizaje de una segunda lengua. Aprender un idioma extranjero tiene una connotación diferente al apren-

dizaje de un segundo idioma, porque el primer caso, para un niño que no tiene la necesidad inmediata de usar esta lengua, se torna como algo opcional, a no ser que los adultos diseñen un contexto en el que éste sienta la necesidad social de comunicarse mediante la lengua extranjera. En cambio, el segundo caso ocurre por necesidad, para poder interactuar y comunicarse con otros. En niños pequeños, el diseño de ambientes de juego que favorezcan la interacción y la exploración del lenguaje tiene el potencial de envolver, a los niños, en actividades lúdicas que involucran el uso del lenguaje oral y escrito de modo funcional.

La diferenciación entre adquisición y aprendizaje de un idioma tiene efectos decisivos en la concepción de un programa bilingüe. El maestro que valora la adquisición natural del lenguaje en el niño creará experiencias que permitan a sus alumnos interactuar y explorar el lenguaje de modo significativo. Para ello, una revisión de los fondos de conocimiento del niño y su familia ayudarán a establecer un puente cultural y lingüístico. En edades tempranas, el ambiente desempeña el papel de otro maestro, por lo que el docente necesita diseñarlo de modo tal que los niños tengan acceso a material impreso relevante y funcional y, sobre todo, conectado a sus experiencias previas. Así mismo, el uso de literatura infantil de calidad promueve la adquisición de vocabulario nuevo y permite crear ambientes que inviten a los niños a utilizar la segunda lengua.

## Referencias biblio y cibergráficas

Baker, C., 2000, *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*, Buffalo, Multicultural Matters Ltd.

Chamot A. y O'Malley, J., 1987, "The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream", *TESOL Quarterly*, núm. 21, pp. 227-249.

Chomsky, N., 1986, *Knowledge of Language*, Nueva York, Praeger.

Christie, J., B. Enz y C. Vukelich, 2003, *Teaching Language and Literacy: Preschool Through the Elementary Grades*, Boston, Allyn y Bacon.

Cummins, J., 1991, "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children", en: E. Bialystok, ed., *Language Processing in Bilingual Children*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 70-89.

Curtiss, S., 1997, *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day "Wild Child"*, Nueva York, Academic Press.

Dickinson, D. y K. Sprague, 2006, "The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families", en: S. Neuman y D. Dickinson, Eds. *Handbook of Early Literacy Research*, Nueva York, The Guilford Press.

Edwards, C., L. Gandini y G. Forman, 1998, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, Greenwich, CN, Ablex Publishing Corporation.

Goodman, K., 1989, *Lenguaje integral*, Mérida, Ed. Venezolana.

Heath, S., 1983, *Ways with Words*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.

Hudelson, S., 2005, "Adding on English writing in a bilingual program: Revisiting and reconceptualizing the data", en: P. Matsuda y T. Silva, eds., *Second Language Writing: Perspectives on the Process of Knowledge Construction*, Mahwah, NJ, Erlbaum.

International Reading Association and National Association of Young Children, 1998, "Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. A joint position statement of the International Reading Association (IRA) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Adopted 1998", *Young Children*, vol. 53, núm. 4, pp. 3-46.

Krashen, S. y T. Terrel, 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Inglewood Cliffs, NJ, Alemany Press.

Layzer, J., C. Layzer, B. Goodson y C. Price, 2006, *Evaluation of Child Care Subsidy Strategies: Findings from*

*Project Upgrade in Miami-Dade County*, Cambridge, MA, Abt Associates Inc.

Moll, L., 1992, "Bilingual classroom studies and community analysis", *Educational Researcher*, vol. 21, núm. 2, pp. 20-24.

National Association for the Education of Young Children, 1996, "NAEYC position statement: Responding to linguistic and cultural diversity - Recommendations for effective early childhood education", *Young Children*, vol. 51, núm. 2, pp. 4-12.

Nelson, C. A., 2003, "Neural development and lifelong plasticity", en: R. M. Lerner, F. Jacobs y D. Wertlieb, eds., *Handbook of applied developmental science, Vol. 1: Applying developmental science for youth and families: Historical and theoretical foundations*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, Inc., pp. 31-60.

Roskos, K. y S. Neuman, 2006, "Environment and its influences for early literacy teaching and learning", en: S. Neuman, y D. Dickinson, eds., *Handbook of Early Literacy Research*, Nueva York, The Guilford Press.

Salmon, A. K., 1999, "Ciclos temáticos: una alternativa para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe", *Lectura y Vida*, vol. 20, núm. 4, pp. 26-35.

\_, 2001, *Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.  
Salmon, A. y R. Truax, 1998, "Developing Child-Centered Learning", *Educational Leadership*, vol. 55, núm. 5, pp. 66-68.

Snow, C., P. Tabors y D. Dickinson, 2001, "Language development in the preschool years", en: D. K.

Dickinson y P. Tabors, eds., *Beginning Literacy with Language: Young Children learning at Home and School*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 1-26.

Tabors, P., 1997, *One Child, Two Languages*, Baltimore, Brookes.

Tabors, P., K. Roach y C. Snow, 2001, "Home language and literacy environment", en: D. Dickinson y P. Tabors, eds., *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning in Home and in School*, Baltimore, Brookes.

Tabors, P. y C. Snow, 2006, "Young bilingual children and early literacy", en: S. Neuman y D. Dickinson, eds., *Handbook of Early Literacy Research*, Nueva York, The Guilford Press.

Taylor, D., 1983, *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books.

Torres, R. M., 2005, "Illiteracy and literacy education in Ecuador: Options for policy and practice", *Unesco*, [en línea], disponible en: [http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/689d8fb45d48e0f1c10a498d83f0d98](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/689d8fb45d48e0f1c10a498d83f0d98)

Torres\_Real\_options.doc, consulta: mayo de 2007.

United States Census Bureau, 2008, "Census 2000", *Factfinder*, [en línea], disponible en: <http://factfinder.census.gov/servlet/DatasetMainPageServlet>.

Vygotsky, L., 1978, *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

---

## Referencia

Salmon, Ángela K., "Consideraciones teóricas para fundamentar prácticas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares bilingües", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 165-173.

Original recibido: noviembre 2007

Aceptado: enero 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

