

Mitos y Hechos en cuanto a la Adquisición de un Segundo Idioma en la Edad Temprana: Recomendaciones para Legisladores, Administradores y Maestros

Los maestros de la edad temprana, los administradores y los legisladores juegan papeles vitales en la atención de las necesidades de estudiantes bilingües. Identificamos los mitos comunes y confusiones sobre la adquisición de un segundo idioma en los niños pequeños.

**Soonhyang Kim
& Raquel Plotka**

La composición típica del aula estadounidense ha cambiado durante las últimas tres décadas, y el número de estudiantes en el sistema de educación pública quienes son estudiantes de idioma inglés o bilingües se ha duplicado. Actualmente, el 20% de estudiantes está clasificado como miembro de una minoría lingüística (Huerta & Jackson, 2010). El cambio es sumamente notable en la edad temprana, y en ciertos distritos casi la mitad de los alumnos de kínder son bilingües (Espinosa, 2013). Cada vez más, el proceso de aprendizaje del idioma inglés está ambientado en la educación temprana, y para muchos niños, esta experiencia compone la primera exposición al inglés (McCabe et al., 2013).

Los maestros de la edad temprana juegan papeles vitales en las necesidades de los niños que tienen inglés como segundo idioma, y un cuerpo amplio de investigaciones se dedican a presentar buenas prácticas didácticas. Sin embargo, existen pocas investigaciones que presten atención a los papeles que tienen los legisladores del gobierno, gerentes y administradores de programas de educación temprana. A pesar de que los maestros pueden tener un impacto en las vidas de los niños, la influencia de éstos se encuadra muchas veces en las aulas; los maestros no tienen mucha influencia en esos cambios que son al nivel político y/o local. Es además importante que los maestros se familiaricen con las buenas prácticas a los niveles políticos y locales, ya que pueden proponer cambios, sirviendo como defensores e informantes fundamentales a estos niveles. Pueden también desvanecer los mitos y confusiones en cuanto a la adquisición de un segundo idioma en los niños pequeños.

Mitos Comunes y Confusiones en cuanto a la Adquisición de un Segundo Idioma en la Edad Temprana

Hasta hace poco la mayoría de las decisiones políticas y prácticas acerca de los niños bilingües estadounidenses se ha basado más en creencias comunes y mitos que en la investigación (Espinosa, 2013). La investigación en cuanto a la adquisición lingüística rechaza cuatro de los mitos y creencias más comunes sobre la adquisición de un segundo idioma en la edad temprana.



Foto por Elizabeth Nichols

La composición típica del aula estadounidense ha cambiado en las últimas tres décadas.

Mito 1: Los Padres No Angloparlantes Deben Hablar Inglés en el Hogar

Existe en los Estados Unidos una creencia común en la cual los padres deben de cesar de hablar en su idioma materno; porque esto les prepararía para interactuar en inglés con sus niños. Cuando los padres con una capacidad reducida para hablar el inglés acatan a este consejo común, estos padres demuestran un vocabulario restringido, y pierden oportunidades para apoyar el desarrollo lingüístico de sus hijos. Además de fallar en aprender el idioma hablado en la casa, estos niños no aprenden como hablar de un adulto con fluidez, y por eso, no logran dominar el inglés. Cuando los padres no hablan el idioma que más dominan, en ciertos casos el desarrollo lingüístico general se arriesga (McCabe et al., 2013).

Los niños desarrollan de manera óptima un idioma cuando sus padres les hablan en un idioma que dominan (McCabe et al., 2013). Los padres socializan a sus hijos a través del lenguaje, compartiendo valores y creencias culturales. Cuando el idioma materno no es utilizado, todas estas destrezas de socialización se sacrifican. El priorizar el uso del idioma hablado en la casa durante la edad temprana, los padres y profesionales pueden prevenir las demoras en el desarrollo lingüístico, demoras que afectan las habilidades de integración escolar y el logro académico (Thomas & Collier, 2002).

Mito 2: El Proceso de Adquisición de un Segundo Idioma Equivale a Aquel del Idioma Materno en la Edad Temprana

Aunque existen semejanzas, hay también varias diferencias entre los procesos de desarrollo lingüístico

de un primer idioma y un segundo idioma. La meta del niño cuando aprende el idioma materno se difiere intrínsecamente del aprendizaje de un idioma extranjero. Cuando un niño adquiere el idioma materno también va aprendiendo como utilizar el lenguaje para comunicarse con los demás. Cuando un niño aprende un segundo idioma, ese niño también aprende a comunicar en un idioma en un contexto específico (Tabors, 2008). El proceso de entender la estructura y los usos lingüísticos se debe establecer para mejor lograr éxito en el aprendizaje de cierto idioma.

Los maestros pueden desvanecer los mitos comunes y las confusiones.

La adquisición del primer idioma es una tarea de desarrollo universal en la edad temprana, pero la adquisición del segundo idioma no lo es. Por esta razón, el desarrollo lingüístico del idioma materno no suele afligir a los niños que se están desarrollando típicamente.

Sin embargo, cuando se aprende un segundo idioma, las características individuales juegan un papel mucho más importante (Tabors, 2008). Una característica que juega un papel importante en la adquisición del segundo idioma es la aptitud, ya que la gente varía mucho en sus habilidades para aprender un segundo idioma. Además, las características sociales, como la sociabilidad, la confianza y la timidez, y el grado de disposición a asumir riesgos en situaciones sociales juegan un papel importante (Tabors, 2008). Por

otra parte, la motivación y la actitud favorable de un individuo hacia la lengua dominante hacen una diferencia en el proceso de adquisición de ese idioma (McCabe et al., 2013).

Mito 3: Es Fácil Aprender Otra Idioma en la Edad Temprana

La adquisición de un segundo idioma es una tarea difícil, tanto para niños como para adultos. Aunque la edad temprana es un momento ideal para el aprendizaje de un idioma para los niños, el proceso de adquisición de un segundo idioma es exigente y difícil (Tabors, 2008). La edad temprana es un período crítico o sensible para el desarrollo del idioma materno, sin embargo, un segundo idioma puede realizarse a cualquier edad (Tabors, 2008). Al igual que con otras formas de desafíos, la capacidad cognitiva y la demanda cognitiva juegan un papel importante en este proceso, y en general, cuando el niño se enfrenta a un desafío cognitivo, como aprender a jugar al ajedrez, más fácil es para que el niño aprenda esto si es un poco mayor de edad (Tabors, 2008). Por lo tanto, la idea de que la edad temprana es un período mágico para la adquisición de un segundo idioma es un mito, y la realidad es que este proceso supone una gran demanda en un niño. El único componente de la adquisición de un segundo idioma con un período crítico en la edad temprana es el desarrollo de un acento nativo (Tabors, 2008).

Mito 4: Los Niños Multilingües Se Quedan Atrás de sus Compañeros en cuanto a las Habilidades Académicas y Lingüísticas

La investigación indica que la crianza de los niños en ambientes multilingües de alta calidad resulta en beneficios cognitivos, sociales y

económicos para éstos. Por ejemplo, Leikin (2013) encuentra niveles superiores de creatividad y resolución de problemas matemáticos en los niños multilingües que en los niños monolingües. De manera similar, los investigadores encuentran consistentemente que los niños multilingües exhiben mejores funciones ejecutivas, como la atención y la memoria, que sus compañeros monolingües (e.g., Kalashnikova & Mattock, 2014; Lauchlan, Parisi, & Fadda, 2013). Debido a que están acostumbrados a cambiar entre los idiomas, los niños multilingües y los adultos tienden a ser más rápidos en el cambio entre conjuntos de reglas y símbolos. Estas habilidades dan a los niños multilingües ventajas en el autocontrol, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Kuhl, 2011). De manera similar, el bilingüismo con fluidez se asocia con el logro académico superior en la juventud (McCabe et al., 2013) y mejores habilidades cognitivas en la vejez (Gold, Johnson & Powell, 2013).

La investigación neurológica revela en los niños multilingües una densidad mayor de tejido cerebral en áreas dedicadas a la memoria, el lenguaje y la atención; este efecto aumenta aún más si el niño está expuesto antes de cumplir cinco años (McCabe et al., 2013). Stocco, Yamaki, Natalenko y Prat (2014) explican que el multilingüismo se asocia con más flexibilidad en la transferencia de información a un área del cerebro llamada la corteza cerebral, la cual juega un papel vital en funciones ejecutivas. Los autores proponen que el multilingüismo ‘entrene al cerebro’ a mejorar su desempeño bajo condiciones de selección de información competitivas.



Foto por Elisabeth Nichols

La adquisición de una segunda lengua es un reto tanto para los niños como para los adultos.

Recomendaciones

Mitos y conceptos erróneos perpetúan perspectivas de déficit con respecto a los niños bilingües. Por lo tanto, nos gustaría sugerir aplicaciones prácticas y recomendaciones para los legisladores, líderes de programas, administradores y maestros sobre prácticas adecuadas para facilitar la adquisición del segundo idioma para los niños pequeños. Estas recomendaciones se apoyan en la investigación que hace hincapié en la necesidad de entornos lingüísticos ricos para apoyar el desarrollo del lenguaje.

Recomendaciones para Legisladores

Una recomendación clave es la difusión de información a los padres antes de que sus hijos empiecen la educación formal. Las investigaciones ya compartidas enfatizan la importancia de desarrollar la destreza lingüística con la exposición al idioma en el cual se sientan más cómodos los padres. Por ejemplo, es posible que algunos padres inmigrantes no estén familiarizados con las investigaciones pertinentes; cuando llegan

sus hijos a la escuela u otro ambiente pedagógico, paran de hablar con sus hijos en el idioma materno. Una manera de aliviar este riesgo yace en la comunicación con los padres antes de que sea demasiado tarde. Una ley que se pone en contacto con los padres tal vez sea una que se centra en la asistencia médica inicial para los niños. La asistencia médica alcanza a poblaciones difíciles de alcanzar de otra manera, y se requieren quince visitas del niño con el pediatra antes de que empiece el kinder (American Academy of Pediatrics, 2002). Estas visitas crean oportunidades ideales para la entrega de información clave (McCabe et al., 2013).

Varias decisiones políticas en los Estados Unidos en cuanto a los niños bilingües se han basado en los puntos de vista personales y conocimiento común. Por ejemplo, es común creer que los individuos que están expuestos intensivamente a un ambiente de pura habla inglesa desarrollarán más rápidamente sus habilidades con ese idioma. Esta idea respalda las leyes que promueven la inmersión de segundo idioma durante la edad temprana.

Pero la investigación sobre los programas de inmersión contradice las supuestas ventajas para los niños. Los niños aún no han dominado el idioma materno y el enfoque en un segundo idioma durante la edad temprana podría mal afectar al desarrollo de habilidades lingüísticas y el logro académico en inglés (Espinosa, 2013). A menos que este proceso empiece cuando nace el niño – o sea, cuando empieza el desarrollo lingüístico – la inmersión difiere considerablemente de la adquisición lingüística simultánea. La mayoría de niños se encuentra en una situación inmersiva después de que condicione el idioma materno. Se recomienda que los políticos y las leyes cambien de punto de vista y promuevan más los programas bilingües en ambientes de primera infancia. Esta recomendación también incluye ambientes de educación pública como programas preescolares y de kínder financiados por el estado. La investigación respalda las ventajas de la educación bilingüe para todos los niños (e.g., Kalashnikova & Mattock, 2014; Lauchlan et al., 2013) y muchos países, incluso a Canadá, Bélgica, la India, Hong Kong y

Singapur, han adoptado este tipo de pedagogía.

La inversión para leyes que se enfocan en la alfabetización inicial ayuda a la promoción de lectura en aquellos hogares donde las familias tengan dificultades en obtener libros en el idioma materno. Un ejemplo de una iniciativa exitosa es el “New Mainer Book Project.” Este proyecto es una colaboración entre el Consejo de Humanidades en Maine y Programas Populares para la Oportunidades Regional (PROP), una agencia de acción comunitaria que sirve uno de los condados más diversos y populosos. Este plan identificó una comunidad de refugiados sudaneses, viviendo en Portland, Maine, cuyos hijos estaban inscritos en programas de la edad temprana. Esta comunidad fue poco representada en cuanto a la literatura infantil disponible (Sullivan, 2005). El equipo de trabajo se encontró con unas refugiadas sudanesas y escucharon a sus cuentos, fábulas, leyendas, mitos y anécdotas. Un autor de literatura infantil célebre, bajo nombramiento del Consejo de Humanidades de Maine, recopiló muchos de estos cuentos en

un libro que reflejó las experiencias, relatos y valores sudaneses. Este libro de cuentos fue creado para uso en los programas de la edad temprana en Maine (para más información, visite <http://mainehumanities.org/programs/btr-newmainers.html>).

Por último, los ambientes de la primera edad también incluyen programas para bebés y niños pequeños, y algunas recomendaciones políticas se refieren específicamente a estas edades. Servicios en el hogar como la intervención inicial y las visitas a casa constituyen las estrategias más comunes para servir a los bebés y niños pequeños con necesidades especiales o que son socialmente desfavorecidos. Pero una barrera a los servicios en el hogar para los niños bilingües es la falta de conocimiento de los padres en cuanto a la disponibilidad de estos servicios. Un problema significativo es el temor de poder revelarse como indocumentado en recibir estos servicios (McCabe et al., 2013). Este temor impide que las familias utilicen estos servicios para mejorar las habilidades lingüísticas de sus bebés y niños pequeños. El acto de hacer más evidente a los padres inmigrantes esta información sobre la oferta de servicios a pesar de la situación migratoria se debe considerar una prioridad para los bebés y niños pequeños que aprenden el idioma inglés. McCabe y sus colegas sugieren exponer a los padres a esta información a través del sistema médico, durante las visitas prenatales y postnatales y a través de medios de comunicación masiva.

Recomendaciones para Gerentes de Programas de la Edad Temprana

Los programas deben de desarrollar una filosofía del programa para servir mejor a los niños bilingües y a



Foto por Sujetos y Predicados

Al menos un maestro en el aula debe estar familiarizado con el idioma materno del niño.

sus familias. La filosofía debe de trazar como el programa apoyaría experiencias en la edad temprana de alta calidad (U.S. Department of Health and Human Services, 2009). Los programas pueden ayudar describiendo cómo se apoyará la adquisición del primer y segundo idioma, cómo se utilizarán los idiomas en el aula, y como proporcionar información en el idioma del hogar de los padres. Ya que un ambiente rico en lenguaje es fundamental para el desarrollo del lenguaje, los programas pueden ofrecer desarrollo profesional acerca de la adquisición del primer y segundo idioma junto con la información sobre cómo apoyar la adquisición de la lengua materna y fortalecer las habilidades de alfabetización en casa (U.S. Department of Health and Human Services, 2009). Además, los programas pueden ayudar a los maestros y a los niños mediante la adquisición de libros infantiles en los muchos idiomas de origen representados en el programa. Los libros pueden ser adquiridos en ferias internacionales de libros infantiles y los líderes del programa pueden dar más información sobre esto.

De manera similar, los programas pueden respaldar a los padres y sus hijos con la provisión de traducciones en reuniones con éstos, las conferencias, el entrenamiento y otros eventos, asegurando que los padres de los niños bilingües estén involucrados en el proceso de desarrollar leyes pertinentes (U.S. Department of Health and Human Services, 2009). La involucración de los padres se puede facilitar por medio de la comunicación escrita en el idioma preferido y teniendo un proceso en orden para que los padres puedan comunicarse y dar comentarios en su idioma.

Los programas que apoyan a los niños bilingües deben hacer un

esfuerzo para incluir tanto como sea posible el idioma del hogar. Una forma en que los programas pueden lograr esto es mediante la contratación de personal y los maestros que son bilingües y poniendo a su disposición una indemnización adicional. Del mismo modo los programas pueden desempeñar un papel clave en asegurar que el personal cumple con los requisitos para las posiciones y ayudando a los maestros potenciales en la documentación de sus calificaciones, por ejemplo, al obtener las transcripciones de universidades extranjeras y la evaluación de sus competencias lingüísticas (U.S. Department of Health and Human Services, 2009). Cuando la mitad de los alumnos en un aula habla cierto idioma, los programas pueden

La fluidez lingüística de los adultos puede influir la adquisición lingüística de los niños.

contratar un maestro que habla ese idioma (Cruzado-Guerrero, 2005). Esto también sería beneficioso para la otra mitad de estudiantes – quienes no hablan el idioma en discusión – porque serán expuestos a un idioma extranjero a una temprana edad. Una manera en que los programas pueden incorporar idiomas del hogar en el aula es a través de la colaboración con departamentos de idiomas en universidades locales (Sullivan, 2005). También pueden pedir por unas semanas en el semestre voluntarios bilingües, quienes cumplirán las exigencias curriculares de este modo.

Estas recomendaciones serán más factibles en ciertas áreas del país – por ejemplo en locales con poblaciones diversas – que en lugares donde es difícil encontrar maestros bilingües. Sin embargo, dado el número creciente de niños bilingües en programas de la edad temprana, es importante que sean ampliamente conocidas estas recomendaciones a los gerentes y administradores de programas. Con esto, avanzará la atención programática a las necesidades de los niños bilingües.

Los programas exitosos hacen alcances a la comunidad y colaboran con sus miembros para atender mejor a las necesidades específicas de cada comunidad. Un ejemplo de la colaboración comunitaria exitosa – al menos al nivel programático – es el Kawerak Head Start que sirve a los niños en Nome, Alaska y en las aldeas isleñas del estrecho de Bering. En muchas aldeas, debido a la presión ajena, el uso de lenguas nativas como el inupiaq y el yupik ha bajado significativamente. Los padres estaban preocupados tanto por la preservación de su cultura mediante el lenguaje como por el desarrollo psicológico e identificador de sus hijos. En respuesta, el programa creó un plan de estudios llamado Sharing and Learning Place, el cual combinó prácticas de la edad temprana con idiomas y culturas nativos de Alaska. Durante todo el currículo los niños experimentan actividades auténticas, como exploraciones del medio ambiente, el compartamiento animal, juegos de pesca en hielo y tejeduría de canastas. De manera similar, se usa a lo largo del día frases significativas en los idiomas nativos (Ochanga, 2005). Esto es un ejemplo de la iniciativa de un programa para conservar el idioma mediante el currículo.

Por último, el uso del idioma del hogar en los programas para bebés y niños pequeños es una prioridad ya que esto provee continuidad lingüística y ayuda a los bebés y niños pequeños a construir habilidades lingüísticas básicas (Wittmer & Petersen, 2010). Los programas pueden reclutar activamente a maestros que hablan el idioma materno de los niños. Si esto no es posible, pueden hacer esfuerzos extensos para asegurar que las colaboraciones con universidades y voluntarios facilite la representación del idioma del hogar en el programa.

Para bebés y niños pequeños con discapacidades o considerados en riesgo por lo general se sirven a través de los visitantes en su hogar. Un componente clave de los programas en casa de visita es la construcción de relaciones de confianza entre el personal y las familias (Quezada, Mukherjea, & Molina, 2005). Los programas deben priorizar la habilidad de los visitantes en casa de hablar el idioma del hogar; esto facilitará la conexión entre el visitante, la familia y los niños. Según la investigación, son más eficaces los servicios cuando los visitantes en casa hablan el idioma del hogar. Y si esto no es posible, es importante que los visitantes muestren respeto y sensibilidad a las creencias y tradiciones de la familia (Quezada et al., 2005).

Recomendaciones para Maestros

Este artículo hace recomendaciones a los legisladores y administradores a fin de apoyar el trabajo de los maestros en el aula. Con el aumento de niños bilingües en el aula, los maestros necesitarán el apoyo de legisladores y administradores para servirles mejor. Sin embargo, existen

Tabla 1. Prácticas de Apoyo para los Maestros

| Habilidades del niño en desarrollo | Prácticas de apoyo para los maestros |
|--|---|
| Introducir y aumentar el vocabulario y la conversación | Observar los intereses de los niños en cuanto a los juguetes y actividades, y utilizarlos para iniciar conversaciones (McCabe et al., 2013) |
| La comprensión y la adquisición de vocabulario | Utilizar la comunicación no verbal y los gestos (Tabors & López, 2005) |
| La conversación emergente, incluso la comunicación no verbal | Depender de las preguntas para reconocer, apoyar y expandir la comunicación (Tabors & López, 2005) |
| Responder a las preguntas | Dejar tiempo suficiente para formular respuestas; aceptar comunicación no verbal (sonrisas, inclinaciones de cabeza, etcétera) como respuesta |
| Turno de habla | Demostrar mediante la comunicación verbal y no verbal |

recomendaciones que pueden implementar los maestros para asegurar un ambiente lingüístico amplio para niños bilingües; esto se hace especialmente con conservar y respetar el idioma del hogar.

De hecho, los maestros juegan un papel vital con la construcción de un ambiente atractivo, y también en el respeto que éstos proveen a las culturas y lenguas de las familias en el aula. La incapacidad de comunicarse hace ansiosas a las familias y a sus hijos, y por eso es importante crear relaciones fuertes con las familias de los niños bilingües (Wolverton, 2005). Se aconseja que los maestros involucren lo más posible al idioma del hogar en el aula. Esto se hace pidiendo de la comunidad canciones, lecturas u otras actividades en el idioma del hogar. De manera similar al programa “*New Mainers Book Project*,” los maestros pueden animar a las familias a escribir libros para la biblioteca escolar en el idioma del hogar.

Idealmente y al menos, el idioma materno del niño debe de ser conocido por un maestro del niño (Plotka,

Busch-Rossnagel, & Kim, 2015). Pero cuando esto no es posible, los maestros pueden esforzarse en aprender términos y frases claves en el idioma materno del niño (Plotka et al., 2015). Para esto, los maestros pueden cautelosamente referirse a Google Translate u otra fuente. Otras prácticas de apoyo se ven en la *Tabla 1*.

Los maestros de bebés y niños pequeños se pueden beneficiar de las recomendaciones proporcionadas. Sin embargo, ya que los bebés y los niños pequeños están en un período crítico o sensible de aprender a usar el lenguaje, por primera vez, dando continuidad al idioma materno es especialmente útil (Wittmer & Pedersen, 2010). Por esta razón es especialmente importante para los bebés y los niños pequeños que los maestros incorporen el idioma del hogar en las rutinas diarias. Los maestros pueden implementar esto exitosamente con la introducción de la música en el idioma materno, y también con pedir a los familiares que graben sus canciones favoritas para ponerlas a lo

largo del día (Plotka et al., 2015).

Por último, los maestros de bebés y niños pequeños juegan papeles vitales en animar a los padres a utilizar el idioma materno en el hogar. Hacen esto cuando comparten información sobre la necesidad de los niños pequeños de desarrollar habilidades en el idioma materno; esto les ayuda también a desarrollar habilidades en el segundo idioma. También lo hacen cuando enfatizan la necesidad de la comunicación amplia con los miembros de la familia. Además, los maestros pueden informar a los padres de las ventajas del multilingüismo y desvanecer el mito de que los niños multilingües se quedan atrás de sus compañeros. Los maestros de niños pequeños bilingües también pueden influenciar que las familias no paren de hablar en su idioma materno cuando los niños empiezan la educación formal. De este modo, los maestros tienen la oportunidad de animar a las familias a conservar su idioma materno y utilizarlo. Así podrán los maestros disipar los mitos y confusiones en cuanto a la adquisición de un segundo idioma.

References

- American Academy of Pediatrics. (2002). The medical home. *Pediatrics*, 110, 184-186.
- Cruzado-Guerrero, J. (2005). Building strong language foundations in Early Head Start. In J. David & M. Monsour (Eds.), *Head Start Bulletin: English Language Learners* (p. 18). Head Start Bureau, Administration on Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services: Washington D.C.
- Espinosa, L. M. (2013). Pre-K-3rd. Challenging myths about dual language learners. *Pre-K-3rd Policy Action Brief*, 10.
- Gold, B. T., Johnson, N. F., & Powell, D. K. (2013). Lifelong bilingualism contributes to cognitive reserve against white matter integrity declines in aging. *Neuropsychologia*, 51, 2841-2846. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2013.09.037
- Huerta, M. & Jackson, J. (2010). Connecting literacy and science to increase achievement for English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 38, 205-211. doi: 10.1007/s10643-010-0402-4.
- Kalashnikova, M., & Mattock, K. (2014). Maturation of executive functioning skills in early sequential bilingualism. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 17, 111-123. doi:10.1080/13670050.2012.746284
- Kuhl, P. (2011). Bilingualism is good brain exercise for kids (and adults). *The Education Nation's Learning Curve*. Accessed on 02/20/2014 from <http://www.educationnation.com/index.cfm?objectid=0D68C206-DD7B-11E0-93E3000C296BA163&aka=0>
- Lauchlan, F., Parisi, M., & Fadda, R. (2013). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *International Journal of Bilingualism*, 17, 43-56. doi:10.1177/1367006911429622
- Leikin, M. (2013). The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism*, 17, 431-447. doi:10.1177/1367006912438300
- McCabe, A., Bornstein, M.H., Guerra, A. W., Kuchirko, Y., Pérez, M., Tamis-LeMonda, C.S., Brockmeyer Cates, C., Hirsh-Pasek, K., Melzi, G., Song, L., Golinkoff, R., Hoff, E., & Mendelsohn, A. (2013). Multilingual children: Beyond myths and towards best practices. *Social Policy Report*, 27(4), 3-21. Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
- Ochonga, O. (2005). Quyakamsu elaquilla liitfigputem guun: welcome to the sharing and learning place. In J. David & M. Monsour (Eds.), *Head Start Bulletin: English Language Learners* (pp.23-25). Head Start Bureau, Administration on Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services: Washington D.C.
- Plotka, R., Busch-Rossnagel, N. & Kim, S. (2015). Working with English language learners in early childhood settings: Research-based recommendations for teachers. *New York Academy of Public Education Professional Journal*.14-22.
- Quezada, E., Mukherjee, S., & Molina, P. (2005). Offering families a language choice during home visits. In J. David & M. Monsour (Eds.), *Head Start Bulletin: English Language Learners* (p. 43). Head Start Bureau, Administration on Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services: Washington D.C.
- Stocco, A., Yamasaki, B., Natalenko, R., & Prat, C. S. (2014). Bilingual brain training: A neurobiological framework of how bilingual experience improves executive function. *International Journal of Bilingualism*, 18, 67-92. doi:10.1177/1367006912456617
- Sullivan, K. (2005). Community collaboration: the key to serving all families. In J. David & M. Monsour (Eds.), *Head Start Bulletin: English Language Learners* (pp. 8-11). Head Start Bureau, Administration on Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services: Washington D.C.
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Brooks Publishing.
- Tabors, P. O. & López, L.M. (2005). How can teachers and parents help young children become and stay bilinguals? In J. David & M. Monsour (Eds.), *Head Start Bulletin: English Language Learners* (p. 14-17). Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Accessed on 2/28/2014 from www.crede.ucsc.edu/research/llaa/l1_final.html
- U.S. Department of Health and Human Services: Administration of Children and Families, Head Start Bureau. Prepared by Office of Head Start (2009). Program preparedness checklist: serving dual language learners and their families. Accessed on 2/14 from <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/>
- Wittmer, D.S. & Petersen, S.H. (2010). *Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Wolverton, E. D. (2005). The Head Start leaders guide to positive outcomes. In J. David & M. Monsour (Eds.), *Head Start Bulletin: English Language Learners* (pp. 28-30). Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services.

About the Authors

Soonhyang Kim, Ph.D., es una profesora auxiliar de la enseñanza de inglés para extranjeros en el departamento de educación, alfabetización y la enseñanza de inglés para extranjeros en la Universidad de Norte Florida, Jacksonville, Florida, EEUU. Sus intereses investigativas recientes incluyen el desarrollo de alfabetización y lenguaje de segunda lengua, el discurso oral académico en el aula, las formaciones iniciales de maestros, asuntos de maestros que hablan inglés como segunda lengua y la formación de maestros en línea.

Raquel Plotka, Ph.D. es una profesora auxiliar del desarrollo, aprendizaje e intervención en la primera infancia en la Escuela de Educación Pace. Su investigación se centra en el desarrollo socioemocional y el desarrollo lingüístico durante la primera infancia. Ha estudiado los papeles de la cultura, los medios de comunicación y la ley en cuanto al apoyo de interacciones entre los padres e hijos durante la primera infancia. Actualmente estudia el efecto de las interacciones