



Oficina del
Superintendente
Estatual de Educación



PLAN DE ALFABETIZACIÓN INTEGRAL

DEL DISTRITO DE COLUMBIA



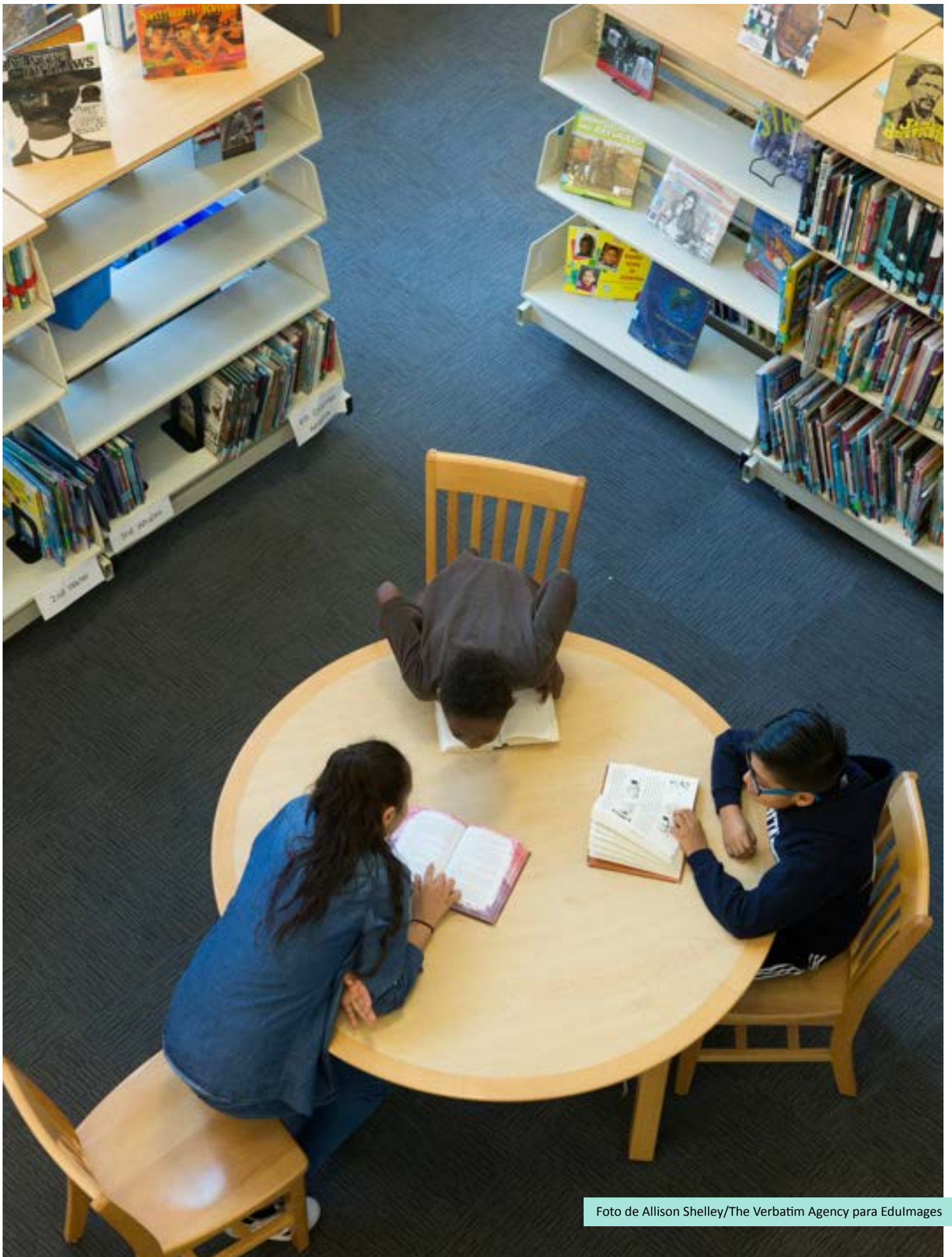


Foto de Allison Shelley/The Verbatim Agency para Edulimages

ÍNDICE

SECCIÓN 1: INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN 2: ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN	4
• ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN: DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 5 AÑOS	8
• ESTÁNDARES ESTATALES BÁSICOS COMUNES PARA LOS GRADOS K-12	13
• ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN: GRADOS K-5	15
• ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN: GRADOS 6-12	18
SECCIÓN 3: SISTEMAS DE MÚLTIPLES NIVELES DE APOYO A LA ALFABETIZACIÓN	23
SECCIÓN 4: PRÁCTICAS BASADAS EN LA EVIDENCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN	27
SECCIÓN 5: ESTUDIANTES DIVERSOS	29
• APOYOS PARA ESTUDIANTES MULTILINGÜES Y DE INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA	29
• CONSIDERACIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LA ALFABETIZACIÓN	35
• DIFICULTADES DE LECTURA	39
• APOYO PARA ESTUDIANTES CON DISLEXIA	43
SECCIÓN 6: EVALUACIÓN INTEGRAL Y MONITOREO DEL PROGRESO	48
SECCIÓN 7: APRENDIZAJE PROFESIONAL Y DESARROLLO DE LOS EDUCADORES	52
APÉNDICE	57
REFERENCIAS	79

COLABORADORES

Annette Thacker-Bartlett

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Asistente especial

Angela Awonaiké

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Especialista en respuesta a la intervención

Anika E. Harris, JD

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Especialista en desarrollo profesional en adquisición del idioma inglés

Annie Karabell

American University
Catedrática y profesora, School of Education

April N. Hinnant, M. Ed

Escuelas del Distrito de Columbia
Maestra de kindergarten

Ashleigh C. Tillman, M. Ed.

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Especialista en alfabetización

Ayanna Kelley-Stephens, M. Ed.

University of the District of Columbia
Instructora clínica y directora del Programa de educación

Bess Davis

Paul Public Charter School
Especialista en enseñanza de Artes del lenguaje inglés

Buen Abo

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Especialista en programas educativos

Chandi Wagner, MPAff

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Gerente en análisis de datos

Christina M. Beal, M.P.P.

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Directora de preparación universitaria y profesional

Danielle Branson

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Directora de evaluaciones

Deanna Santoro, Ed.D.

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Especialista en evaluaciones

Dione Oliver, Ed.D.

H.D. Woodson
Docente de Artes del lenguaje inglés de 12.º grado

Elizabeth Ross

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Directora de Capital Humano

Jacqueline Roche

D.C. Reading Clinic
Coordinadora

Jennifer C. Norton, Ed. D

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Gerenta de apoyos para estudiantes de inglés

Josie Malone

Escuelas Públicas del Distrito de Columbia
Gerente de ELA secundaria

Katharine W. Noonan

Garrison Elementary School (DCPS)
Capacitador educativo de ELA

Dr. Kristian Lenderman

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Gerente del Programa estatal de subsidios para el desarrollo

Kristin R. Spivey, Ed.S CCC-SLP

Two Rivers Public Charter School
Patóloga del habla y el lenguaje

La' Shawndra C. Scroggins, Ph.D.

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Directora de enseñanza y aprendizaje

Lauren E. Chisholm

Apple Tree Institute for Education
Innovation
Directora de Implementación

Lindsay Boyer

KIPP DC
Connect Academy, docente de pre-K 3

Mary Clayman

DC Reading Clinic
Directora

Melody Maitland

Escuela Internacional DC
Jefa de personal

Moira Evans

Washington Yu Ying PCS
Coordinadora de intervención

Natasha Taylor

Center City Public Charter Schools
Especialista en planes de estudio y enseñanza

Norah Rabiah

Maury Elementary, DCPS
Especialista en lectura

Peter Dewitz, Ph.D

Harvard Graduate School of Education
Investigador invitado

Robert Oyates

Escuelas públicas de DC
Gerente de Artes del lenguaje inglés, planes de estudio y desarrollo profesional

Santiago Sanchez

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Especialista multilingüe

Sarah Irvine Belson, Ph.D.

American University
Profesora

Shavonne Gibson

Oficina del Superintendente Estatal de Educación
Superintendente auxiliar de enseñanza y aprendizaje

Sola Zaqueo, Ed.

Hurley and Associates LLC
Responsable de calidad

Suzanne Brooks

Washington Global Public Charter School
Directora de programas especializados

T. Elizabeth Baird-Thompson

Oficina central de DCPS
Gerente de planes de estudio y desarrollo profesional

Teoshi Edwards

Friendship Public Charter School
Especialista en lectura

Victor G. Martinez

Docente de Hendley Elementary School

Sara Mead

Superintendente auxiliar de aprendizaje temprano
Oficina del Superintendente Estatal de Educación

SECCIÓN 1: INTRODUCCIÓN



“Una vez que aprendas a leer,
serás libre para siempre”.

–Federico Douglass

Entre los muchos objetivos que nos hemos fijado para nuestras escuelas, permitir que los niños se conviertan en lectores competentes puede ser una de las tareas más cruciales. La adquisición de habilidades de alfabetización es un resultado educativo clave que también abre el mundo para los niños al permitirles encontrar nuevas ideas e información, comunicarse con los demás y expresarse eficazmente en la escuela y en la vida diaria.

Este plan no busca ofrecer una receta única para todos los casos que se aplique en los diversos entornos de aprendizaje del Distrito. Más bien, ofrece orientación y describe e ilustra las mejores prácticas relacionadas con la alfabetización. Describe las aspiraciones del Distrito sobre cómo podrían ser las experiencias de alfabetización de alta calidad y basadas en la evidencia y, lo que es más importante, qué significaría para todos los niños tener este tipo de experiencias. Creado como parte del Subsidio Estatal para el Desarrollo de Alfabetización Integral del Distrito de Columbia, este Plan de Alfabetización Integral (CLP) busca proporcionar una hoja de ruta o guía que las agencias de educación locales (LEA), las escuelas y los programas para la primera infancia puedan utilizar para desarrollar sus propios planes locales de alfabetización, fundamentados en prácticas basadas en la evidencia y personalizados para los contextos comunitarios y los enfoques educativos únicos de cada escuela y programa de aprendizaje temprano del Distrito, que son cultural y lingüísticamente diversos.

Este plan fue desarrollado por un grupo de trabajo de casi 50 educadores y expertos en alfabetización del Distrito que representan diversas perspectivas y experiencias profesionales, incluidos: docentes de escuelas y programas de aprendizaje temprano desde el nacimiento hasta la educación postsecundaria, administradores de escuelas y LEA de las Escuelas Públicas del Distrito de Columbia (DCPS) y de escuelas públicas chárter, capacitadores educativos y de alfabetización, investigadores académicos y personal de la Oficina del Superintendente Estatal de Educación (OSSE). Al trabajar en nueve subcomités centrados en rangos de edad o poblaciones estudiantiles específicos, estos integrantes del grupo de trabajo revisaron la investigación y las prácticas de alfabetización basadas en la evidencia, describieron el retrato de un lector en cada etapa de desarrollo, identificaron herramientas y recursos útiles y redactaron secciones relevantes del plan.

Para proporcionar una guía y un recurso para los programas de aprendizaje temprano, el personal de las escuelas y las LEA, y el público en general, este plan se desarrolla de la siguiente manera:

- **SECCIÓN 1: INTRODUCCIÓN**
- **SECCIÓN 2: ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN**
 - ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN: DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 5 AÑOS
 - ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE ESTATALES PARA LOS GRADOS K-12
 - ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN: GRADOS K-5
 - ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN: GRADOS 6-12
- **SECCIÓN 3: SISTEMAS DE MÚLTIPLES NIVELES DE APOYO A LA ALFABETIZACIÓN**
- **SECCIÓN 4: PRÁCTICAS BASADAS EN LA EVIDENCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN**
- **SECCIÓN 5: ESTUDIANTES DIVERSOS**
 - APOYOS PARA ESTUDIANTES MULTILINGÜES Y DE INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA
 - CONSIDERACIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 - DIFICULTADES DE LECTURA
 - DISLEXIA
- **SECCIÓN 6: EVALUACIÓN INTEGRAL Y MONITOREO DEL PROGRESO**
- **SECCIÓN 7: APRENDIZAJE PROFESIONAL Y DESARROLLO DE LOS EDUCADORES**

El Distrito de Columbia define la **alfabetización** como:

La capacidad de hablar, escuchar, leer y escribir, lo que lleva a la capacidad de comunicarse y aprender. Es una combinación de habilidades en vocabulario, lenguaje receptivo y expresivo, conciencia fonológica, conocimiento de la impresión, comprensión y materiales impresos.

Las habilidades de alfabetización se desarrollan desde el nacimiento hasta la edad adulta y ayudan a las personas en sus actividades diarias dentro y fuera de la escuela. En cada punto del camino educativo desde la niñez hasta la vida profesional, las habilidades lingüísticas y de alfabetización apropiadas para la edad forman la base para el aprendizaje en todos los ámbitos educativos. Aprender a leer antes del tercer grado es un indicador del éxito escolar posterior y ayuda a hacer posible la adquisición de más conocimientos (Hernandez, 2012). A medida que los estudiantes progresan en la escolarización y en la vida laboral, la alfabetización es clave para lograr la autosuficiencia. En nuestra era digital y de la información, la capacidad de una persona para navegar por un texto, comunicarse por escrito y evaluar las fuentes de información es esencial para navegar con éxito por el mundo y satisfacer muchas de nuestras necesidades básicas. Las competencias de comunicación, que incluyen la lectura, la escritura y la expresión oral, tienen una gran demanda en todo el mercado laboral y se requieren para el 90 por ciento de los trabajos futuros (Carnevale, Fasules y Campbell, 2020). Los adultos con sólidas habilidades de alfabetización tienen muchas menos probabilidades de ganar salarios bajos o de depender de los beneficios públicos que aquellos con habilidades de alfabetización bajas (Wood, 2010). La alfabetización también proporciona muchas de las experiencias que permiten a las personas y las comunidades crear un entendimiento, vivir juntas y prosperar: leer un libro a un niño, enviar un mensaje de cariño o buenos deseos a un ser querido, leer textos sagrados y aprender a ver a través de los ojos de aquellos cuyas creencias y perspectivas pueden diferir de la nuestra.

Sin embargo, para demasiados habitantes y estudiantes del Distrito, estas habilidades esenciales, y la alegría y las oportunidades que confieren, siguen siendo difíciles de alcanzar. Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), una encuesta sobre las habilidades de los adultos patrocinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), encontró que el 22 por ciento de los habitantes del Distrito tenían habilidades de alfabetización en los niveles más bajos de competencia (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2020). Aunque muchos adultos que viven en el Distrito terminaron su educación en otro lugar, o hace muchas décadas, los datos sobre las habilidades de alfabetización de los estudiantes inscritos en las escuelas del Distrito hoy en día sugieren que el dominio de esta área sigue siendo un desafío.

El Distrito ha hecho un progreso considerable en la mejora de los resultados de los estudiantes durante la última década, con logros en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) que superan a los de la mayoría de los demás estados. Aunque el Distrito continúa progresando en la mayoría de las áreas medidas por la NAEP, los puntajes de Lectura de los estudiantes del Distrito fueron estadísticamente estables en cuarto grado de 2017 a 2019; mientras que los estudiantes del Distrito lograron un crecimiento real en Lectura de octavo grado, el progreso en esta área para los estudiantes de octavo grado del Distrito ha sido menor que en Matemáticas (Libreta de calificaciones de la Nación, 2019).

Aún existen brechas más preocupantes y significativas entre los estudiantes que experimentan desventajas, como los estudiantes de color, los estudiantes con discapacidades y los estudiantes de inglés, en comparación con sus compañeros que no están en estos subgrupos. En 2019, solo el 27.9 por ciento de los estudiantes afroamericanos y el 37.5 por ciento de los estudiantes hispanos/latinos cumplieron o superaron las expectativas en la evaluación de Artes del lenguaje inglés (ELA) de la Evaluación de preparación para la universidad y las carreras profesionales (PARCC), en comparación con el 84.8 por ciento de los estudiantes blancos. Además, solo el 9.8 por ciento de los estudiantes con discapacidades cumplieron o superaron las expectativas. Solo el 20.2 por ciento de los estudiantes identificados como estudiantes de inglés cumplieron o superaron las expectativas en la ELA de la PARCC. Y solo el 21.3 por ciento de los estudiantes identificados como "en riesgo" (un grupo que incluye a estudiantes sin hogar y en hogares cuidado de acogida temporal, familias que reciben Asistencia Temporal para Familias Necesitadas [TANF] o apoyo a través del Programa de Asistencia Nutricional Suplementaria [SNAP], o con un retraso de uno o más años de educación secundaria) cumplieron o superaron las expectativas en Lectura. Estos resultados sugieren que, entre estas poblaciones de estudiantes, muy pocos están experimentando la alfabetización y el éxito necesarios para acceder a las oportunidades y desarrollar su potencial.

Las raíces de la alfabetización se establecen temprano, desde los primeros momentos de la niñez y mucho antes de que ingresen a la escuela. Y lo mismo ocurre con las desigualdades en la alfabetización, comienzan desde temprano. Según los hallazgos del Instrumento de Desarrollo Temprano (EDI), una herramienta holística basada en la población que se utiliza para medir la capacidad de los niños para cumplir con las expectativas de desarrollo apropiadas para su edad al ingresar a la escuela, solo el 44 por ciento de los estudiantes de pre-K del Distrito se consideran "encaminados" en el dominio del lenguaje y la cognición que incluye habilidades lingüísticas y de alfabetización tempranas, en comparación con el 78-83 por ciento de los niños encaminados en los otros dominios del desarrollo evaluados por el EDI (Centro para Niños, Familias y Comunidades más saludables de UCLA, 2020). Estos datos sugieren que muchos niños no están adquiriendo las ricas experiencias lingüísticas y de alfabetización temprana, ni en el hogar ni en los programas de cuidado y educación infantil, que sientan las bases para la alfabetización posterior.

No tiene por qué ser así. El logro (o no logro) de la alfabetización de los niños no es el resultado inevitable de las aptitudes innatas ni un misterio inescrutable más allá de nuestra comprensión. Más bien, a través de décadas de investigación, en múltiples campos, incluidos el desarrollo infantil y humano, la lingüística, la neurociencia, la ciencia cognitiva y la educación especial, los científicos han desarrollado un cuerpo de investigación sustancial que nos permite comprender lo que ocurre en el cerebro cuando niños y adultos participan en tareas de lenguaje y alfabetización; las habilidades y conocimientos que componen la alfabetización; cómo el cerebro adquiere estas habilidades de lenguaje y alfabetización; y las prácticas de enseñanza y experiencias de aprendizaje que permiten a los niños dominar esas habilidades (Panel Nacional de Lectura, 2000; Panel Nacional de Investigación, 1998; Wolf, 2007). Fundamentalmente, esta evidencia también indica que, con la enseñanza y el apoyo adecuados, incluso los niños y adultos que luchan con la alfabetización pueden convertirse en lectores exitosos.

El Plan de Alfabetización Integral (CLP) del Distrito de Columbia busca hacer que el Distrito, sus escuelas, los programas para la primera infancia, los educadores y las comunidades avancen hacia una realidad en la que todos los estudiantes reciban la enseñanza efectiva de alfabetización y las intervenciones basadas en la evidencia que necesitan para ser lectores exitosos, y que todos los educadores cuenten con la capacitación profesional y los apoyos que necesitan para ofrecer una enseñanza eficaz e intervenciones basadas en la evidencia.



El **panorama de la alfabetización** en el Distrito de Columbia es que todos los estudiantes desde el nacimiento hasta el grado 12 tengan acceso a una enseñanza de alta calidad y a experiencias tempranas de alfabetización.

Los **Principios orientadores para la alfabetización** brindan orientación sobre la implementación de la visión del Distrito para la alfabetización. Para lograr este panorama, deben existir las siguientes condiciones para todos los estudiantes:

1. **ENSEÑANZA INCLUSIVA:** Todos los estudiantes deben tener acceso a un plan de estudios de alfabetización y un entorno de aprendizaje equitativos, de alta calidad y con capacidad de respuesta cultural y lingüística.
2. **EVALUACIÓN:** La enseñanza de una alfabetización de alta calidad debe ir acompañada de un sistema de evaluación formativa y sumativa integral, alineado con los estándares, que sea accesible para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades y los estudiantes de inglés.
3. **MÚLTIPLES NIVELES DE APOYO:** Mediante el uso de un marco de múltiples niveles, las LEA, las escuelas y los entornos educativos y de cuidado infantil proporcionan sistemas y estructuras proactivos basados en datos que apoyan la prevención, la identificación temprana y las intervenciones de alfabetización para apoyar a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades y los estudiantes de inglés.
4. **APRENDIZAJE PROFESIONAL:** Los educadores, administradores, capacitadores de docentes y el personal de la escuela/programa deben tener acceso a oportunidades de aprendizaje profesional continuas e integradas alineadas con las prácticas basadas en la evidencia, la investigación y la teoría del aprendizaje de adultos para mejorar los resultados de alfabetización de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades y los estudiantes de inglés.

Este CLP refleja el compromiso del Distrito y la creencia de que todos los niños, en la diversidad de comunidades, familias, culturas, idiomas y habilidades del Distrito, tienen la capacidad y pueden, con la enseñanza y el apoyo adecuados, convertirse en lectores exitosos.

“El mundo entero se me abrió cuando aprendí a leer”.

- Mary McLeod Bethune



Bethune nos recuerda el poder que existe dentro de los espacios educativos y el impacto que el aprendizaje tiene en el futuro de todos los estudiantes. La alfabetización despierta la curiosidad, la sabiduría y la aventura. La lectura ofrece a los estudiantes una ventana al mundo y a su futuro. Debido a que la lectura es una habilidad fundamental para la vida que desbloquea el acceso al aprendizaje en todas las demás áreas de contenido, es imperativo que todos los educadores aprovechen un marco de alfabetización que incluya tanto 1) estrategias basadas en evidencia como 2) pedagogía sostenible y culturalmente receptiva.

LA CIENCIA DE LA LECTURA

El Plan de Alfabetización Integral (CLP) del Distrito destaca tres marcos teóricos principales basados en la investigación para la enseñanza de la lectura que han demostrado aumentar el rendimiento de los estudiantes y, al mismo tiempo, mejorar la práctica docente en esta área:

1. La visión simple de la lectura, por Philip Gough y William Tunmer
2. Las seis etapas del desarrollo de la lectura, por Jeanne Chall
3. Cuerda de lectura de Scarborough, por Hollis Scarborough

La **visión simple de la lectura (SVR)** es un marco teórico que define las habilidades que contribuyen a las primeras etapas de la comprensión lectora. Según Gough y Tunmer (1986), la comprensión lectora se logra cuando se combinan dos habilidades principales: la decodificación (lectura precisa y fluida de palabras) y la comprensión del lenguaje (comprensión del significado de las palabras).

DECODIFICACIÓN (D)

X

COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE (LC)

=

COMPRENSIÓN LECTORA (RC)

([Aprender a leer: La visión simple de la lectura](#) del Centro Nacional para Mejorar la Alfabetización)

Aprender a decodificar y comprender el lenguaje no se desarrolla de forma natural. Requiere una enseñanza formal y sistemática tanto en la lectura como en la comprensión de palabras desde el preescolar. Para apoyar la lectura precisa y fluida de palabras, las etapas iniciales de la enseñanza de la alfabetización deben apoyar el desarrollo de lo siguiente:

- **Agudeza visual** o la capacidad de ver claramente cada letra y cada palabra.
- **Percepción auditiva** o la capacidad de producir el sonido de cada letra y entender lo que se escucha.
- **Habilidades cognitivas** en las que se juntan sonidos individuales (fonemas) para pronunciar una palabra.

Leer las palabras con precisión y con mayor fluidez ayuda a preparar el terreno para averiguar qué significa el texto. La práctica repetitiva apoya el desarrollo y el comienzo de la lectura de palabras para dar sentido, fortaleciendo así la comprensión. Además de la repetición visual y auditiva, los conocimientos básicos sobre un tema apoyan aún más la capacidad del estudiante de leer y comprender su sentido. Si un estudiante entiende el “porqué” de un tema o materia, aumenta su capacidad para comprender el texto.

Según Reading Rockets (2019), la fórmula SVR y la investigación dicen que la comprensión lectora de un estudiante se puede predecir cuando conocemos sus habilidades para decodificar y comprender el lenguaje. Los educadores que aprovechan el marco SVR para apoyar el rendimiento en lectura de los estudiantes deben tener en cuenta estas consideraciones:

- La fórmula SVR deja en claro que no puede haber una comprensión de lectura sólida a menos que las habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje sean sólidas.
- La intervención para los lectores con dificultades solo es efectiva cuando aborda las debilidades específicas del estudiante, que pueden ser la decodificación, la comprensión del lenguaje o ambas.
- Las habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje son separables tanto para la evaluación como para la enseñanza, aunque ambas son necesarias para lograr la comprensión lectora.
- La SVR está respaldada por la investigación científica.

En última instancia, aprovechar la fórmula SVR ayudará a los educadores no solo a comprender *cómo* aprenden a leer los estudiantes, sino también a *cómo apoyar* a los estudiantes si muestran deficiencias en una o ambas áreas de la fórmula. Consulte la sección “Aprendizaje profesional y desarrollo de los educadores” de este documento para conocer las estrategias y apoyar a los educadores en el aprovechamiento de este marco.

Las seis etapas del desarrollo de la lectura es un marco desarrollado por Jeanne Chall (1983), quien creía que los estudiantes necesitaban un enfoque de aprendizaje mixto para desarrollarse como lectores. Chall sostiene que los estudiantes no solo necesitan una base en la enseñanza fonética explícita y directa, sino que también necesitan participar en entornos ricos en lectura para profundizar el conocimiento y el pensamiento. Como tal, desarrolló las [etapas del desarrollo de la lectura de Chall](#) para apoyar la noción de que, en cada etapa, los estudiantes tienen puntos de referencia que ilustran su progreso en el desarrollo de la lectura. Cada etapa describe claramente un rango de edad, características de dominio, cómo alcanzar el dominio y la correlación entre leer y escuchar. (De las [etapas del desarrollo de la lectura](#))

Etapas del desarrollo de la lectura



Etapas del desarrollo de la lectura de Chall

ETAPA	EDAD	CARACTERÍSTICAS CLAVE	
0	Lectura previa y pseudolectura	Hasta los 6	Fingir leer y pasar páginas Algunos reconocimientos de letras, especialmente letras de su propio nombre. Predecir a menudo historias y palabras.
1	Lectura y decodificación iniciales	6-7	Lectura de textos sencillos que contienen léxico de uso frecuente. Chall estimó el entendimiento de unas 600 palabras.
2	Confirmación y fluidez	7-8	Leer más rápido, con precisión, prestando más atención al significado de las palabras. Se estima el entendimiento de unas 3000 palabras escritas.
3	Leer para aprender	9-14	Leer el conocimiento como motivación.
4	Multiplicidad y complejidad	14-17	Responder críticamente a lo que se lee y analizar textos.
5	Construcción y reconstrucción	Más de 18	Lectura selectiva y formación de opiniones.

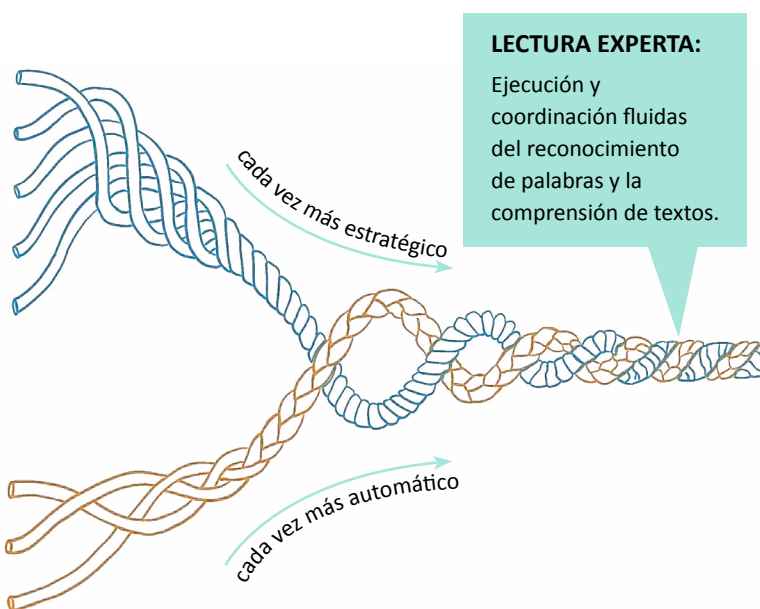
LAS MUCHAS HEBRAS QUE SE ENTRETEJEN EN LA LECTURA EXPERTA

COMPRESIÓN DEL LENGUAJE

- Conocimientos básicos (hechos, conceptos, etc.)
- Vocabulario (amplitud, precisión, vínculos, etc.)
- Estructuras del lenguaje (sintaxis, semántica, etc.)
- Razonamiento verbal (inferencia, metáfora, etc.)
- Conocimientos de alfabetización (textos impresos, géneros, etc.)

COMPRESIÓN DEL LENGUAJE

- Conciencia fonológica (sílabas, fonemas, etc.)
- Decodificación (principio alfabético, correspondencias ortografía-sonido)
- Reconocimiento visual (de palabras conocidas)



(Fuente: Asociación Internacional de Dislexia, Cuerda de lectura de Scarborough: Una infografía innovadora)

Además de entender *cómo* los estudiantes aprenden a leer (SVR) y las etapas del desarrollo asociadas (las seis etapas de Chall), también es vital que los educadores comprendan bien las complejidades relacionadas con cada etapa del desarrollo de la lectura. Al teórico Hollis Scarborough (2001) se le atribuye el desarrollo de la **cuerda de lectura de Scarborough**, que explora las complejidades dentro de cada rama (habilidad) necesarias para desarrollar lectores fuertes y competentes. La cuerda de lectura (ilustrada arriba) está formada por hebras superiores e inferiores. Cuando se combinan, las hebras conducen a una lectura superior. La metáfora de la cuerda no solo ilustra bien las complejidades del desarrollo de la lectura, sino que también resalta la interconexión de la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras.

Cuando un educador entiende cada aspecto, se pueden tomar decisiones críticas de planificación e enseñanza para abordar el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. Además, la investigación matizada permite a los educadores identificar las brechas en el desarrollo de la lectura que pueden estar obstaculizando el camino del estudiante hacia una lectura competente.

PEDAGOGÍA SOSTENIBLE Y CULTURALMENTE RECEPTIVA

Además de que los educadores tengan un conocimiento firme de los tres marcos de lectura basados en la investigación, es igualmente importante que los educadores establezcan una base de pedagogías culturalmente receptivas y sostenibles, que busquen garantizar que **todos los estudiantes** tengan acceso a un **enfoque equitativo y cultural**, a un **plan de estudios de alfabetización** y a un **entorno de aprendizaje lingüísticamente receptivo**.

“**Cultura**” incluye las características y el conocimiento de un grupo particular de personas, que abarca el idioma, la religión, la gastronomía, los hábitos sociales, la música y las artes (livescience.com). Para crear espacios acogedores y seguros, las culturas de los educadores y los estudiantes deben ser honradas, respetadas, aprendidas y reconocidas. Esto implica oportunidades para aprender y compartir características de nuestras culturas individuales con el fin de aprender de las similitudes y diferencias y respetarlas.

La investigación de Gloria Ladson-Billings a principios de la década de 1990 proporcionó una amplia investigación sobre la **educación culturalmente relevante (ECR)** para ayudar a los educadores a llegar a todos los estudiantes y desacreditar los mitos sobre la enseñanza de los estudiantes afroamericanos. Su beca ha proporcionado a los educadores los conocimientos básicos necesarios para apoyar la ECR. Basándose en el trabajo de Ladson-Billings, Django Paris y H. Samy Alim, se desarrolló la **pedagogía culturalmente relevante (CSP)**, en la que se considera que “las escuelas son lugares donde las formas culturales de las comunidades de color deben mantenerse, en lugar de erradicarse”.

A principios de la década de 1990, muchos educadores creían que los estudiantes afroamericanos no estaban logrando el mismo rendimiento que los estudiantes blancos debido a las diferencias en sus habilidades; Ladson-Billings trabajó para cambiar el pensamiento deficitario de “no pueden” a “pueden” a través de programas de preparación a docentes para garantizar que los nuevos docentes tuvieran estrategias para abordar las necesidades de los estudiantes en entornos urbanos. Según Ladson-Billings, tres componentes del marco ECR deben implementarse en conjunto para responder a las desigualdades sociales (Ladson-Billings, 2014; véase el diagrama a continuación). La introducción de la CSP por parte de Paris y Samy H. Alim se basa en la visión de la *pedagogía basada en los activos*, al reforzar que la diversidad de los estudiantes agrega valor y fuerza a las aulas y comunidades que se encuentran [aquí](#).

COMPONENTE	DEFINICIÓN	CÓMO IMPLEMENTARLO
Éxito académico	Crecimiento intelectual que experimentan los estudiantes como resultado de la enseñanza en el aula y las experiencias de aprendizaje.	Como facilitador del aprendizaje, esta es la oportunidad de aprovechar el desarrollo de habilidades metacognitivas con los estudiantes durante la enseñanza diaria en el aula, lo que implica varias formas de reflexionar y responder a los materiales y actividades de aprendizaje de una manera segura y acogedora. Se animará a los estudiantes a hacer preguntas y reflexionar sobre el aprendizaje, lo que aumentará la propiedad académica y la aceptación del contenido.
Competencia cultural	Capacidad de ayudar a los estudiantes a apreciar y celebrar sus orígenes culturales mientras adquieren conocimiento y fluidez en al menos otra cultura.	Como educador, asegúrese de comprender (conocer y honrar) la importancia de la cultura y su papel en la educación y la comunidad. Esto requerirá un examen crítico de la propia identidad y cultura para fortalecer la práctica educativa. A medida que se celebran y utilizan diversas experiencias, todos los estudiantes se verán a sí mismos y a los demás durante sus experiencias de aprendizaje.
Conciencia crítica	Capacidad de llevar el aprendizaje más allá de los límites del aula y utilizar los conocimientos de la escuela para identificar, analizar y resolver problemas del mundo real.	Los educadores tienen la oportunidad de hacer que el contenido del aula sea relevante y esté conectado con el mundo real para que los estudiantes puedan desarrollar y aumentar una mentalidad sociopolítica en la que se les invite a reconocer, evaluar y abordar los problemas en sus entornos individuales.

Zaretta Hammond (2015) también se basa en la investigación de Ladson-Billings (1995) y añade la neurociencia a la comprensión de la educación basada en los activos. Hammond sostiene que la **educación culturalmente relevante (CRT)** no es una “bolsa de trucos” sino un “enfoque pedagógico firmemente arraigado en la teoría del aprendizaje y la ciencia cognitiva” (Hammond, 2015). Hay una transferencia que debe ocurrir entre la pedagogía y la práctica para garantizar que el marco se materialice en el crecimiento, el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. *Exigencias de rigor*, [marco para una pedagogía culturalmente relevante](#) de Hammond, permite a los educadores desempacar las herramientas necesarias para apoyar al estudiante en su totalidad, al mismo tiempo que exploran, reflexionan y confrontan sus ideales, valores y prejuicios individuales que entran en el espacio de aprendizaje y, en algunos casos, dificultan el desarrollo cerebral de los estudiantes. Hammond escribe: “las cuatro áreas principales del marco de trabajo están conectadas a través de los principios del aprendizaje basado en el cerebro”. A continuación se muestra un gráfico adaptado del marco *Exigencias de rigor* (Hammond, 2015, p. 17).

ÁREA DE PRÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA
Conciencia	Los profesionales tienen la oportunidad de explorar el desarrollo de su lente sociopolítica, llevando la conciencia a los privilegios y los prejuicios para, en última instancia, desafiar las desigualdades sociales.
Alianzas para el aprendizaje	El enfoque aquí se centra en la creación de confianza con los estudiantes a través de las diferencias para garantizar que se pueda lograr un aprendizaje más profundo en un entorno que se asocie en torno al aprendizaje socioemocional.
Procesamiento de la información	Esta práctica se centra en desarrollar la capacidad intelectual de los estudiantes para que puedan participar en tareas de aprendizaje más profundas y complejas. Aquí, los profesionales obtienen las herramientas necesarias para hacer participar a los estudiantes de manera significativa.
Construcción de una comunidad	En esta área, los profesionales se centran en el entorno de aprendizaje para garantizar que los estudiantes se sientan social e intelectualmente seguros. Proporcionar un espacio seguro permitirá a los estudiantes ser más autodirigidos con el aprendizaje.

Adaptado de *Exigencias de rigor*, marco para una [pedagogía culturalmente relevante](#) (Hammond, 2015).

Al considerar lo que funcionará mejor para los estudiantes de todo el Distrito, debemos emplear las prácticas, estrategias y herramientas de CRT, ECR y neurociencia para apoyar a los estudiantes diversos. Simultáneamente, debemos participar en el aprendizaje y la reflexión para garantizar que los espacios educativos sean seguros e inclusivos y que apoyen las necesidades de todos los estudiantes con respeto y reconocimiento de sus bienes culturales individuales.

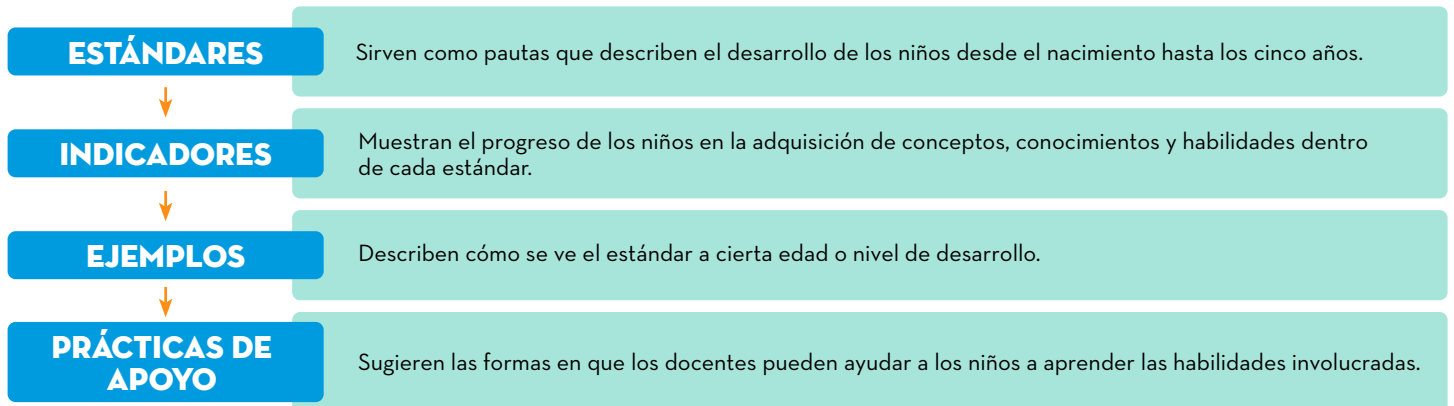
Al combinar marcos de enseñanza de lectura basados en la investigación con estrategias relevantes y culturalmente receptivas, los educadores del Distrito pueden apoyar la mejora de los resultados de alfabetización para todos los estudiantes, independientemente del contenido, el nivel de grado o su demografía. En las siguientes tres subsecciones, el CLP compartirá investigaciones relevantes y estrategias específicas para tres grupos de estudiantes de alfabetización según la edad: desde el nacimiento hasta los 5 años, grados K-5 y grados 6-12.



Los bebés nacen con la capacidad de procesar el lenguaje y rápidamente se dan cuenta de los idiomas que se usan a su alrededor para comenzar a practicar el uso del lenguaje por sí mismos. Leer, hablar y cantar con bebés y niños pequeños les ayuda a desarrollar su comprensión del idioma que usarán ellos mismos. Leerles a los niños pequeños les ayuda a entender cómo funcionan los textos y los posiciona para aumentar sus habilidades lingüísticas y de alfabetización durante toda su vida.

La fase de alfabetización temprana es el tiempo desde el nacimiento hasta los 5 años, antes de que los niños sean lectores convencionales (Raising Readers, 2020). Las habilidades tempranas de lenguaje y alfabetización sientan las bases sobre las que se sostiene la educación de cada niño. A su vez, un papel fundamental de sentar estas bases es la comprensión de las familias, los cuidadores y los educadores de la primera infancia sobre cómo aprenden a leer los niños. Cuando un estudiante joven recibe las experiencias necesarias para desarrollar sólidas habilidades lingüísticas y de alfabetización, puede alcanzar la autonomía personal y perseguir sus aspiraciones. Si las familias, los cuidadores y los educadores de la primera infancia ofrecen experiencias enriquecedoras que reflejan una comprensión de la pedagogía de la alfabetización temprana y cómo aprenden los niños pequeños, todos los niños pueden desarrollar habilidades de lenguaje y alfabetización apropiadas para su edad.

Los [Estándares de aprendizaje temprano del Distrito de Columbia \(DC ELS\)](#) incluyen indicadores para niños desde el nacimiento hasta el pre-K, así como las expectativas de graduación para los estudiantes de pre-k y kindergarten. Los DC ELS se centran en el niño en su totalidad e incluyen una amplia gama de dominios, ya que el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños están interrelacionados y abarcan todas las áreas del aprendizaje, incluida la comunicación, el lenguaje y la alfabetización. Estas normas proporcionan a los educadores y a las familias información sobre las expectativas de lo que los niños necesitan saber y hacer, y describen cómo progresan los niños a diferentes edades y niveles de desarrollo. Los [Estándares de aprendizaje temprano](#) reconocen el papel esencial del docente para guiar intencionalmente el aprendizaje y desarrollo de los niños en un entorno de cuidado y educación tempranos de alta calidad en colaboración con las familias. El cuadro a continuación muestra cómo están organizados.



ELEMENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA

El Distrito reconoce la necesidad de tener un enfoque integral que incorpore los diferentes elementos de una enseñanza de alfabetización eficaz que alinee intencionalmente las estrategias y apoye el logro de los objetivos establecidos para todos los niños, de manera cultural y lingüísticamente receptiva en asociación con las familias. El enfoque del Distrito para la alfabetización temprana se basa en la creencia de que mediante el uso de un marco de múltiples niveles, las LEA locales, las escuelas y los programas de cuidado y educación tempranos pueden proporcionar sistemas y estructuras proactivos basados en datos que apoyen la prevención, la identificación temprana y las intervenciones de alfabetización que asistan a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades y los estudiantes de inglés.

Las habilidades de alfabetización temprana tienen una relación clara y sólida con las habilidades de alfabetización convencionales posteriores (es decir, decodificación, lectura oral, fluidez, comprensión lectora, escritura y ortografía). Antes de comenzar la escuela, los niños toman conciencia de los patrones sistemáticos de los sonidos en el lenguaje hablado, manipulan los sonidos de las palabras, reconocen las palabras y las dividen en unidades más pequeñas, aprenden la relación entre los sonidos y las letras y desarrollan sus habilidades de lenguaje oral y de vocabulario. El Panel Nacional de Alfabetización Temprana (2008) descubrió que todas estas habilidades eran precursoras del crecimiento posterior de los niños en la capacidad de decodificar y comprender textos, escribir y deletrear. Las experiencias en el hogar y en los programas de cuidado y educación temprana contribuyen al desarrollo de los niños de estas habilidades de alfabetización temprana.

La enseñanza eficaz de la alfabetización temprana tiene elementos importantes que ayudan a mejorar las experiencias de aprendizaje de los niños. Cada elemento de la enseñanza eficaz de la alfabetización temprana tiene una conexión directa con el DC ELA con un estándar específico y prácticas de apoyo facilitadas por cada elemento. (Consulte el Apéndice A para obtener más información). Entre estos elementos se incluyen:

Elemento 1: Relaciones positivas entre adultos y niños

El aprendizaje del lenguaje y la alfabetización de los niños pequeños se beneficia de las interacciones con adultos que responden a sus intereses y a su nivel actual de desarrollo del lenguaje (Slegers, 1996; Dickinson y Neuman, 2007). Durante los años en los que son bebés y niños pequeños, los niños necesitan muchas interacciones individuales con los adultos que los cuidan para apoyar su desarrollo de la alfabetización oral. Por ejemplo, las familias pueden hablar con niños muy pequeños y responder a sus intentos de participar con un lenguaje sencillo y contacto visual frecuente.

Los niños pequeños también necesitan familias, cuidadores y educadores de la primera infancia para jugar con ellos, hablar con ellos, cantarles y escucharlos. Los juegos con los dedos y otros juegos de aprendizaje pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de alfabetización de los niños. En el preescolar, los niños necesitan relaciones positivas y enriquecedoras con los docentes que pueden brindar ejemplos de los comportamientos de lectura y escritura, entablar conversaciones receptivas y fomentar sus intereses en aprender a leer y escribir (NAEYC, 1998; Teale y Yokota, 2000). El aprendizaje se produce en el contexto de las relaciones. Las familias presentes, los cuidadores y los educadores tempranos son importantes en la vida de un niño pequeño. Las interacciones receptivas y de apoyo con los adultos son esenciales para el aprendizaje de los niños. Las relaciones positivas entre adultos y niños son la base de otras prácticas adultas que apoyan el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños, tales como: tener la intención de iniciar y participar en intercambios de ida y vuelta; responder a señales verbales y no verbales; responder a declaraciones, preguntas y textos leídos en voz alta a los niños; y desarrollo de habilidades.

Elemento 2: Entorno rico en textos

Los niños necesitan materiales para apoyar su desarrollo de la alfabetización. Los libros, papeles, herramientas de escritura y letreros funcionales que sean cultural y lingüísticamente apropiados para los niños pequeños deben estar visibles en todo el entorno de aprendizaje o en sus hogares (por ejemplo, recoger menús, señalar letreros e indicar dónde hay palabras en el entorno) para que los niños puedan ver y usar estos materiales para múltiples propósitos. En estos entornos, las familias, los cuidadores y los educadores de la primera infancia pueden llevar la atención de los niños hacia letras y palabras específicas del entorno cuando sea apropiado.

Cuando los niños tienen acceso a herramientas de escritura con las que expresarse de manera simbólica, se sienten motivados a aprender. Los niños también participan en más actividades de lectura y escritura en entornos ricos en textos (Slegers, 1996; The Access Center, 2007). Las familias, los cuidadores y los educadores de la primera infancia pueden proporcionar materiales apropiados para su edad, como crayones, marcadores, papeles y otros elementos didácticos para apoyar a los bebés y niños pequeños.

Además de los elementos de escritura accesibles, los niños también necesitan tiempo para explorar la alfabetización. Durante el tiempo libre, las familias, los cuidadores y los educadores tempranos pueden animar a los niños a participar en actividades relacionadas con la alfabetización, tales como:

- Compartir y enviar mensajes a amigos.
- Crear menús para un restaurante.
- Escribir listas de compras.
- Hacer invitaciones a eventos del aula.

Estas actividades ayudan a los niños a entender lo que hacen los lectores y escritores antes de adquirir las habilidades necesarias para leer y escribir. Cuando la alfabetización es una parte integral de sus actividades diarias, los niños desarrollan activamente sus propios conocimientos y estrategias de alfabetización y aprenden a leer y escribir de forma natural y lúdica (Teale y Yokota, 2000).

Elemento 3: Exploraciones lingüísticas integradas en el plan de estudios

El plan de estudios debe ser intelectualmente atractivo y desafiante para ampliar el conocimiento de los niños del mundo y el vocabulario. Investigar temas o eventos reales que son significativos para los niños debe ser una característica principal del plan de estudios. Cuando los niños investigan, tienen la oportunidad de hacer preguntas y usar sus habilidades de alfabetización para explorar su mundo y el mundo que los rodea.

En los entornos formales de cuidado y educación temprana, los educadores de la primera infancia pueden establecer un tiempo cada día para que los estudiantes presenten sus pensamientos de manera simbólica (por ejemplo, dibujos o ilustraciones). Explicar intencionalmente el vocabulario y el contenido (en el hogar o en entornos de cuidado formal) puede ayudar a los niños a adquirir vocabulario rico en temas específicos (por ejemplo, "telescopio", como parte de una unidad sobre el espacio y los planetas). La mayoría de los niños pequeños están deseosos de aprender a leer y escribir cuando descubren que es útil para explorar el entorno y para comunicarse con los demás (NAEYC, 1998; Neuman, 1998; Lin, 2001).

Las familias, los cuidadores y los educadores de la primera infancia pueden usar las siguientes prácticas para apoyar las exploraciones lingüísticas de los niños dentro de su hogar y entorno de aprendizaje:

- Mostrar los dibujos y la escritura de los niños con descripciones dictadas que expliquen su significado.
- Incentivar la lectura frecuente con el niño en el regazo, mostrándole y hablándole sobre las ilustraciones y leyendo textos simples en voz alta.
- Proporcionar una variedad de libros de tela y cartón resistente para que los bebés exploren.
- Compartir libros con los bebés, siguiendo su interés en las imágenes y texturas de los libros.
- A lo largo del día, demostrar el uso de nuevas palabras que se introdujeron más temprano ese día.
- Al prepararse para leer un libro nuevo a los niños, decirles el nombre del autor y del ilustrador.
- Realizar una "book hunt" ("búsqueda de libros") en el aula: pida a los niños que encuentren un libro según la descripción de la portada que usted les proporciona.

Elemento 4: Actividades de lectura y escritura

Escuchar historias y discutir las son actividades muy importantes en el hogar y en las aulas de cuidado y educación infantil. Para los niños muy pequeños, que normalmente tienen una capacidad de atención muy corta, los cuentos funcionan mejor cuando son cortos (unos 5 a 10 minutos) y conversacionales. Las familias, los cuidadores y los educadores de la primera infancia pueden compartir libros de cartón, canciones infantiles, libros con fotografías o dibujos de animales, personas y objetos de colores brillantes. También pueden hablar sobre lo que ven en las ilustraciones, empezando por la portada y yendo hasta el final. A través de estas actividades, los niños aprenden a centrar su atención en palabras e imágenes (Neuman y Bredekamp, 2000). En el preescolar, los niños necesitan exposición diaria a libros que sean apropiados para su edad y que representen una amplia gama de antecedentes culturales y lingüísticos de los niños. Las familias, los cuidadores y los educadores de la primera infancia pueden leer libros intencional y repetidamente a los niños de manera individual o en pequeños grupos varias veces al día. Estas lecturas deben provenir de libros que reflejen positivamente la identidad de los niños, las diferentes habilidades, el idioma materno y la cultura.

Hablar con inflexión al leerles a los niños pequeños ayuda a transmitir significados. Las familias, otros cuidadores y educadores de la primera infancia pueden detenerse y hacer preguntas o animar a los niños a disfrutar del lenguaje y el ritmo del libro. Después de las lecturas, los niños deben tener la oportunidad de hablar sobre lo que se leyó y centrarse en los sonidos y las partes del lenguaje, así como en el significado del libro. Las discusiones grupales y el volver a contar una historia usando dibujos u objetos reales son métodos eficaces para involucrar a los niños y mejorar su comprensión de los cuentos.

Los niños no solo necesitan escuchar libros, sino que también deben tener la oportunidad de leer de forma independiente. Tener una biblioteca y muebles cómodos que alienten a los niños a leer por sí mismos es una parte central del entorno de aprendizaje. Se deben proporcionar diferentes niveles y variedades de materiales de lectura, como materiales de lectura de ficción, no ficción y poesía apropiados para la edad, para ampliar las experiencias de lectura de los niños. A continuación se presentan consideraciones adicionales:

- Una buena iluminación y exhibiciones o adaptaciones animadas de libros fácilmente accesibles alientan a los niños a permanecer en la biblioteca.
- Animar a los niños a hacer [charlas sobre libros](#) para animar a otros a leerlo.
- Brindar oportunidades para que los niños lean al público, incluidos compañeros, familias o incluso animales de peluche.

La escritura es una actividad fundamental en las aulas de cuidado y educación infantil porque apoya la integración de importantes habilidades lingüísticas y de alfabetización emergentes que sientan las bases de las habilidades de lectura de los niños. El informe del Panel Nacional de Alfabetización Temprana (NELP) (2008, p. vii) identifica "relaciones predictivas medianas a grandes" entre las habilidades de escritura de los niños pequeños y las medidas posteriores del desarrollo de la alfabetización.

Elemento 6: Conciencia fonética y fonémica

Según el Instituto Nacional de Alfabetización (2001), la conciencia fonémica es la capacidad de pensar y trabajar con sonidos individuales en los idiomas hablados. Antes de que los niños aprendan a leer, deben ser conscientes de cómo funcionan los sonidos. Los educadores de la primera infancia deben integrar la enseñanza de la conciencia fonémica todos los días para ayudar a los niños a aprender a leer. La enseñanza puede comenzar haciendo que los niños clasifiquen los primeros fonemas (la unidad funcional más pequeña del habla) en palabras y luego progresando hacia combinaciones más complicadas.

Según el Panel Nacional de Lectura (2000), "las habilidades fonéticas deben integrarse con el desarrollo de la conciencia fonémica, la fluidez y las habilidades de comprensión de lectura de textos". Se ha descubierto que el desarrollo de habilidades para mezclar y manipular fonemas permite que muchos niños desarrollen fuertes habilidades de lectura. La tabla 1 a continuación muestra las edades en las que los niños suelen desarrollar diversas habilidades fonológicas (DC ELS, 2019).

Tabla 1: Desarrollo típico de las habilidades fonológicas

EDAD	DOMINIO DE HABILIDADES	TAREAS DE EJEMPLO
0-12 meses	Balbucea y experimenta con el tono y el alto de la voz.	Vocaliza "Ba, ba, ba. BA BA BA"
12-18 meses	Repite palabras, se une al cantar palabras aleatorias de canciones simples.	Decir "caballo" cuando el docente señala una imagen e indica "Veo un caballo".
19-36 meses	Se une a canciones, rimas, refranes y juegos de palabras con sonidos repetitivos del lenguaje.	Decir "abeja bebé" mientras el docente canta: "A la abeja bebé le gusta mucho ordenar".
3 años	Juega con el idioma, experimentando con los sonidos iniciales y finales.	Mientras juega un juego de memoria, se ríe cuando le dan la vuelta a una tarjeta con un cerdo y dice "¡Wig! "No, cerdo".
4 años	Imitación de memoria y disfrute de la rima y la aliteración	Gato, pato, rato "Tres tristes tigres comen trigo en un trigal".
5 años	Reconocimiento de rimas, palabras extrañas	"¿Cuáles dos palabras riman: silla, mesa, villa?
	Reconocimiento de cambios fonémicos en palabras	" <i>Hickory Dickory Clock</i> . ¡No es correcto!"
	Aplaudir, contar sílabas	Sol (1 sílaba) Luna (2 sílabas) Pelota (3 sílabas) Automóvil (4 sílabas)

Elemento 7: Uso de estrategias de enseñanza diferenciadas para satisfacer las necesidades de los niños

En las aulas ricas en alfabetización, algunos niños pueden aprender las habilidades y estrategias necesarias para leer y escribir mediante la participación en actividades significativas. Los juegos con los dedos, las canciones, los poemas, los juegos, los cantos, la escucha de libros y el debate ayudan a los niños a aprender vocabulario nuevo, comprender las similitudes y diferencias en el lenguaje y desarrollar la conciencia fonémica (NAEYC, 1998; Neuman, 1998; Bulloch 2009). Sin embargo, es importante que las familias, los cuidadores y los educadores de la primera infancia ajusten las estrategias de enseñanza que respondan cultural y lingüísticamente y de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños.

Algunos niños necesitan enseñanza explícita y directa en la que las familias, los cuidadores y los educadores de la primera infancia estén proporcionando intencionalmente actividades y experiencias de aprendizaje para que los niños aprendan habilidades específicas. Para dominar una habilidad y hacer que las experiencias de aprendizaje sean significativas, las familias, los cuidadores y los educadores de la primera infancia deben tratar de lograr un equilibrio entre las actividades y las prácticas de habilidades (NAEYC, 1998; Neuman, 1998; Schickedanz, 1998; Teale y Yokota, 2000). Si un niño no logra el progreso esperado en el aprendizaje de la alfabetización o si sus habilidades de alfabetización están avanzadas, es posible que los educadores de la primera infancia necesiten preparar estrategias de enseñanza más individualizadas para satisfacer las necesidades del niño.

Elemento 8: Compromiso familiar

La participación familiar es la inclusión sistemática de las familias en actividades y programas que promueven el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños (Children's Bureau, 2016). Las instalaciones de desarrollo infantil y las escuelas deben involucrar a las familias como colaboradores esenciales en el apoyo al desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños, proporcionando apoyo intencional a las familias. La participación de la familia puede ocurrir en el hogar, en los entornos de cuidado y educación temprana, en la escuela y en la comunidad. La participación de la familia en el aprendizaje del niño es un indicador importante de su éxito. Los niños están más sanos y listos para ir a la escuela cuando los programas de aprendizaje temprano crean relaciones positivas, continuas y orientadas a objetivos con las familias.

La participación de la familia tiene más éxito cuando los programas y los educadores de la primera infancia establecen relaciones genuinas con las familias para apoyar el bienestar general de la familia y el desarrollo saludable. Estas asociaciones son más sólidas cuando se basan en un enfoque común: una asociación entre educadores, familias y otras personas con el objetivo común de ayudar a los niños a crecer y prosperar. Los objetivos específicos de colaboración para cada familia pueden variar y pueden depender de las preferencias familiares, la cultura y los factores económicos o sociales. Aun así, una verdadera colaboración honra las fortalezas y la cultura de la familia, y se basa en el respeto mutuo y en metas compartidas para el niño. Las colaboraciones familiares eficaces incluyen estrategias intencionales para apoyar a las familias de comunidades subrepresentadas. Estas colaboraciones deben fomentar un verdadero intercambio bidireccional entre los programas o los educadores y las familias, y partir de un enfoque basado en los activos que respete y valore la diversidad cultural y lingüística y que responda a la cultura o las lenguas maternas de las familias (Auerbach, 2009; C. W. Cooper, 2009).

Los programas de cuidado y educación tempranos y las LEA pueden desarrollar metas y estrategias para apoyar a las familias en sus roles críticos en el desarrollo de la alfabetización de los niños. Las estrategias de los programas para participar con las familias deben fomentar la confianza y la competencia de los padres, las madres y otros cuidadores en las prácticas que apoyan directamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de lectoescritura de los niños. Al comunicarse con las familias, ofrecer recursos y orientación para el desarrollo de la alfabetización en el hogar y desarrollar asociaciones familiares estratégicas, los programas de cuidado y educación tempranos pueden crear sistemas de apoyo holísticos y sostenibles para los niños pequeños. El apoyo lingüístico y de alfabetización para las familias que ofrecen las escuelas y las comunidades debe:

- Proporcionar a todas las familias oportunidades de apoyar activamente el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de sus hijos.
- Promover interacciones lingüísticas y de alfabetización en el hogar que sean agradables para los niños y las familias.
- Proporcionar a las familias una comprensión clara y oportuna sobre el progreso de sus hijos.
- Equipar a las familias con las estrategias y los recursos apropiados para el desarrollo que necesitan para apoyar el aprendizaje de sus hijos, como el acceso a los libros.
- Promover la alfabetización en la lengua materna de las familias.
- Incorporar los intereses y las culturas de los niños y sus familias.
- Comunicar altas expectativas de aprendizaje para todos los niños (Boone, et. al., 2017; Caspe y Lopez, 2017; Richards-Tutor, et. al., 2015).

Tener una base sólida de alfabetización temprana es clave para que los niños tengan éxito en la transición del cuidado y la educación tempranos al entorno escolar formal, kindergarten y más allá.



ESTÁNDARES ESTATALES BÁSICOS COMUNES

En julio de 2010, el Distrito de Columbia adoptó los Estándares Estatales Básicos Comunes (CCSS), con el objetivo de garantizar que los estudiantes de todo el Distrito se gradúen de la escuela secundaria estén preparados para tener éxito en la universidad y la carrera profesional. Los CCSS se crearon en colaboración con docentes, administradores escolares y expertos, y definen los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben adquirir en sus carreras académicas desde prek-K hasta 12.º grado. Los estándares del nivel de grado:

- Están alineados con las expectativas universitarias y laborales.
- Son claros, comprensibles y coherentes.
- Incluyen contenido riguroso y la aplicación de conocimientos a través de habilidades de alto nivel.
- Aprovechan las fortalezas y las enseñanzas de los estándares estatales actuales.
- Están informados por otros países de alto rendimiento, para que todos los estudiantes estén preparados para tener éxito en nuestra economía global y sociedad.
- Están basados en evidencias.

El estándar 10 de anclaje de los CCSS exige que los estudiantes de kindergarten a grado 12 lean y comprendan una amplia variedad de tipos de texto en niveles cada vez más desafiantes (CCSS, 2021). Para que los estudiantes puedan participar de manera competente e independiente con textos complejos en su nivel de grado, deben estar expuestos a un plan de estudios integral de lectura, investigación y escritura de Artes del lenguaje inglés (ELA) que promueva el desarrollo del conocimiento del contenido a través del contenido de ciencias y estudios sociales (Duke, 2020). El conocimiento y la comprensión están conectados y funcionan en conjunto con la capacidad de los estudiantes para comprender textos complejos para demostrar su competencia con el estándar 10 de anclaje. Además de aprovechar el conocimiento disciplinario del contenido de alfabetización dentro de un plan de estudios de alfabetización integral, los docentes deben prestar atención a las habilidades de comprensión de los estudiantes con estrategias activas de participación en el texto, como la discusión de textos, para aclarar y resumir las ideas clave. Además, un plan de estudios sólido de nivel I debe brindar a los estudiantes la oportunidad de hacer predicciones y generar preguntas utilizando sus conocimientos básicos y la información presentada en el texto (Castles, Rastle y Nation, 2018). Además de brindar a los estudiantes la oportunidad de decodificar, adquirir el lenguaje y la comprensión lectora, un plan de estudios de alta calidad también incorpora oportunidades de evaluación para medir el progreso de los estudiantes, que incluye la detección, el diagnóstico y el monitoreo del progreso en las áreas de fonética, conceptos de la lengua escrita, vocabulario, morfología/análisis de palabras, comprensión y fluidez. Según Blessing (2019): “Los docentes intencionales recopilan datos que son necesarios para guiar la enseñanza, garantizando que todos los niños crezcan y aprendan”. De esta manera, los estándares se conectan a los usos intencionales de los datos para impulsar el cambio en la enseñanza.

TURNOS EN LA ENSEÑANZA DE ELA

Los CCSS no solo exigen una mayor atención al rigor y la complejidad del texto, sino también un cambio en la pedagogía, conocido como *cambios de ELA*. El enfoque en la creación de conocimientos, la evidencia y la complejidad respalda la misión de cerrar la brecha de oportunidades y hacer que el aprendizaje sea transferible entre los grupos de grado y las áreas de contenido. *Achieve the Core* describe los tres cambios en ELA como un marco que describe cómo estos estándares aumentan las expectativas en múltiples áreas de la experiencia educativa de los estudiantes, incluidos los materiales didácticos, la práctica en el aula y la evaluación. Los cambios ilustran cómo los estándares de preparación universitaria y profesional contribuyen a cambios transformadores en el aula que prepararán mejor a los estudiantes para las oportunidades después de la escuela secundaria.

1. *Complejidad*: practicar regularmente con textos complejos y su idioma académico.
2. *Evidencia*: lectura básica, escritura y expresión oral en evidencia a partir del texto, tanto literario como informativo.
3. *Conocimiento*: desarrollar conocimiento a través de la no ficción rica en contenido.

La planificación intencional y cuidadosa de la alfabetización con estos tres turnos como guía permite a los estudiantes desarrollar también sus habilidades cognitivas que apoyarán el aprendizaje en el futuro.

PLAN DE ESTUDIOS DE CALIDAD

El [segundo principio orientador](#) para la alfabetización en el Distrito establece que todos los estudiantes deben tener acceso a una enseñanza de alfabetización de alta calidad.

[Materiales de alta calidad](#) deben brindar oportunidades para que los estudiantes escuchen, lean, hablen y escriban sobre su comprensión de los textos. Los estudiantes deben tener acceso a los materiales, incluidas las bibliotecas del aula y la oportunidad de formar la misma conclusión/respuesta mientras escuchan y leen textos de nivel de grado utilizando diversas modalidades. Los estudiantes deben ser capaces de demostrar que comprenden diferentes géneros y textos de diversos niveles de complejidad, que se pueden medir a través de actividades y materiales que incluyen presentaciones orales, lecturas en voz alta, escritura compartida, talleres de escritura, seminarios socráticos, grupos de reflexión y clases específicas de fonética.

Las investigaciones sugieren firmemente que los materiales de alta calidad de nivel I tienen grandes efectos en el aprendizaje de los estudiantes y los resultados pueden estar directamente relacionados con la eficacia del docente. El plan de estudios de ELA debe ser coherente y estar conectado a través de los diversos elementos en lugar de fragmentarse y ejecutarse de forma aislada. Un plan de estudios fragmentado conduce a la pérdida de oportunidades para realizar tareas auténticas que unen todos los elementos de la enseñanza de la lectura. Además, los materiales de nivel 1 deben estar alineados verticalmente en todas las bandas de grado K-12, ya que esta coherencia se relaciona directamente con los resultados de rendimiento de los estudiantes.

Los materiales de un plan de estudios de alta calidad son una palanca importante para lograr la equidad. Los grupos de estudiantes desatendidos, incluidos los estudiantes de color, los estudiantes de inglés y los estudiantes con discapacidades, tienen menos probabilidades de tener acceso y exposición a materiales de alta calidad en clase. En un estudio multidistrital de 2018, TNTP determinó que los estudiantes de color dedican una cantidad considerable de tiempo de clase a usar materiales del plan de estudios que están por debajo del nivel de grado o que carecen de rigor, lo que amplía la brecha de rendimiento académico (TNTP, 2018). Un plan de estudios de alta calidad se basa intencionalmente en la riqueza cultural y las experiencias de los estudiantes para profundizar el aprendizaje (Gay, 2002). La ausencia de un plan de estudios de alta calidad puede contribuir, y contribuirá, a exacerbar las desigualdades.



Todos los estudiantes de K-5 deben participar en la enseñanza de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva de manera auténtica durante el día escolar. El objetivo de un lector u oyente es usar el lenguaje para entender el mensaje que el escritor u orador intenta transmitir, mientras que el objetivo del escritor o hablante es usar el lenguaje para comunicar un mensaje deseado a la audiencia objetivo. Adquirir habilidades y dominio de la alfabetización en los grados de primaria es fundamental para el éxito académico y de por vida en el futuro. Las investigaciones demuestran que los estudiantes que no pueden leer al nivel de grado para 3.º grado tienen un mayor riesgo de no graduarse de la escuela secundaria antes de los 19 años, en comparación con los niños que no leen al nivel de grado en 3.º grado. Además, el 88 por ciento de los estudiantes que no obtienen un título secundario tienen dificultades para leer en el nivel de grado de 3.º grado (Weyer y Casares, 2019). Por lo tanto, tener una lectura al nivel de grado en 3.º grado se identifica como un hito fundamental en la alfabetización. Si los estudiantes no son lectores competentes para el 4.º grado, gran parte de todas las materias en las áreas de contenido será incomprensible.

Dentro de una escuela primaria tradicional (grados K-5), los niños pasan de aprender a leer (lectura inicial y decodificación) a leer para aprender. A medida que los niños toman conciencia y dominan la relación entre los sonidos y las letras, y comienzan a aplicar el conocimiento al texto, son capaces de leer palabras con precisión utilizando el conocimiento de los principios alfabéticos. La competencia, en esta etapa, depende de la conciencia fonológica, la conciencia fonémica, la decodificación, el reconocimiento automático de palabras, el conocimiento del significado de la mayoría de las palabras, la construcción del significado a través de conexiones y conocimientos previos, y el monitoreo de la comprensión.

La teoría de etapas de Jeanne Chall (1996) sugiere que los niños desarrollan habilidades de lectura de manera continua. Las habilidades dentro de cada etapa dependen unas de otras para garantizar que los estudiantes dominen el desarrollo continuo. Además, las habilidades introducidas pueden seguir fomentándose en etapas posteriores. Liben y Liben (2003) sugieren que el objetivo de la alfabetización elemental es permitir que los estudiantes desarrollen las capacidades fundamentales y la confianza como lectores jóvenes. Describen el enfoque de *ambos* y de la enseñanza de lectura con el mismo enfoque y énfasis en el desarrollo de habilidades básicas de lectura y la comprensión de textos complejos.

Por lo tanto, es esencial que los educadores comprendan el desarrollo continuo para ayudar a los estudiantes a lograr el éxito en la alfabetización. Sin embargo, el proceso de adquisición de competencias de alfabetización es un proceso continuo que continúa desarrollándose a lo largo de la vida. Por lo tanto, los educadores deben estar capacitados para comprender no solo las habilidades respectivas de sus estudiantes, sino también la progresión vertical del desarrollo de la alfabetización para poder satisfacer adecuadamente las necesidades de todos los estudiantes.

Los estudiantes de los grados K-5 deben adquirir una base sólida de habilidades de alfabetización temprana para desarrollar la fluidez y la fortaleza en la lectura. En los grados de primaria, las habilidades fundamentales deben enseñarse y practicarse intencionalmente. Los componentes de la alfabetización temprana están diseñados para desarrollar el conocimiento y las habilidades fundamentales en las áreas de la lengua escrita, la conciencia fonológica y fonética, y el reconocimiento de palabras, lo que proporciona al cerebro lo que necesita para aprender a leer. Mediante el uso de textos decodificables, los estudiantes pueden concentrarse en practicar sus habilidades de lectura. Una vez dominadas, estas habilidades forman la base desde la cual los estudiantes pueden comprender las palabras y oraciones que leen y comienzan a tener sentido para sí mismos.

Sin embargo, el dominio de los estándares fundamentales no es el objetivo singular de la enseñanza; entender los textos y ser capaz de expresar el significado es el verdadero objetivo de la comprensión en los grados de primaria. Los estándares restantes en lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva, y el lenguaje deben abordarse de manera integral, con el texto en el centro.

ÁREAS DE COMPETENCIA EN LECTURA Y ESCRITURA

Enseñar a los estudiantes a leer con precisión, fluidez y comprensión es una meta que idealmente debería alcanzarse al final de 3.º grado. Sin embargo, la enseñanza explícita de las habilidades que ayudarán a los estudiantes a lograr un nivel completo de comprensión lectora debe continuar hasta el 5.º grado. Según el Panel Nacional de Lectura (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano [NICHD], 2000), años de investigación científica indican que la lectura y la escritura básicas requieren competencia en las siguientes cinco áreas:

- Conciencia fonémica
- Fonética
- Fluidez
- Vocabulario
- Comprensión

El enfoque para enseñar estos cinco componentes esenciales de la lectura y la escritura eficaces debe ser sistemático y efectivo. “La **enseñanza sistemática** refleja habilidades y conceptos que se enseñan en una secuencia planificada y lógicamente progresiva. La **enseñanza explícita** significa que el docente indica claramente lo que se enseña y modela eficazmente cómo lo usa un lector experto”. (Associates, 2004). Cuando la enseñanza es sistemática y explícita, los estudiantes pueden dominar las habilidades necesarias para convertirse en lectores expertos, como se muestra en la cuerda de lectura de Scarborough (2001). Para obtener más información, consulte el principio de la Sección 2: Enseñanza de alfabetización.



Idealmente, los estudiantes deben dominar la progresión general de las habilidades de lectura y escritura para cada nivel de grado en un periodo de tiempo específico. Consulte en el Apéndice B la tabla que muestra la progresión de estas competencias de lectura y escritura desde kindergarten hasta 5.º grado (adaptado de los CCSS y el Marco de desarrollo de Artes del lenguaje inglés/Inglés para las Escuelas Públicas de California K-12). El proceso representa un continuo de complejidad que se basa en las habilidades básicas de decodificación y avanza hacia niveles de comprensión cada vez más complejos. Cada paso del proceso es esencial y significativo, y “los estudiantes no pueden ni deben eludir ninguna habilidad crítica necesaria para una lectura fluida y significativa solo por su edad cronológica” (Moats, 2001). Es importante tener en cuenta que enseñar a leer es un proceso rotativo de modelado entre los estudiantes y la enseñanza, que guía a los estudiantes hacia la aplicación independiente.

IMPORTANCIA DE UN PLAN DE ESTUDIOS SÓLIDO DE NIVEL I

El plan de estudios y los estándares desempeñan un papel importante con respecto a *qué* y *cómo* los estudiantes desarrollan sus habilidades de alfabetización para la preparación universitaria y profesional (Pimental, 2017 y CCSS, 2021). “Las áreas de componentes múltiples desempeñan un papel clave en la adquisición de la alfabetización, y la atención de los docentes a estas áreas dentro de un bloque de Artes del lenguaje es importante” (Spear-Swerling y Zibulsky, 2014, p. 1354). Los CCSS abordan las habilidades fundamentales desde kindergarten hasta 2.º grado; sin embargo, las investigaciones sugieren que los estudiantes continúan trabajando para consolidar sus habilidades fundamentales hasta el final de 3.º grado al servicio de la decodificación fluida de palabras básicas a más complejas (Fundación Annie E. Casey, 2010). Un plan de estudios de nivel I, también conocido como plan de estudios básico, debe estar alineado con los estándares estatales y la intención de proporcionar una enseñanza de alta calidad a todos los estudiantes. Dentro de un programa de estudio de alfabetización elemental, las habilidades fundamentales son las habilidades de lectura temprana, como la capacidad de segmentar y manipular sonidos a través de la conciencia fonémica y fonológica y vincular los sonidos a las letras a través de la conciencia automática del principio alfabético. Estas habilidades son necesarias para que los estudiantes den el salto del conocimiento del sonido de las letras a la decodificación y codificación fluidas en el nivel de grado adecuado (Institute of Education Sciences [IES], 2016). Para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de estas habilidades de alfabetización temprana, los docentes y los estudiantes deben tener acceso a un plan de estudios de fonética estructurado y sistemático basado en la investigación, que brinde a los estudiantes múltiples oportunidades para practicar y aplicar sus habilidades de alfabetización temprana con actividades que promuevan la segmentación de palabras, las rimas y la construcción y combinación de palabras (IES, 2016).

En 4.º y 5.º grado, los docentes deben aprovechar un plan de estudios de nivel I con énfasis en la morfología (el estudio de la forma de las palabras) para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de alfabetización temprana, centrándose en la enseñanza significativa sobre las partes de las palabras y cómo se combinan. Los estudiantes con enseñanza morfológica explícita tienen una mayor conciencia de la estructura de las palabras, lo cual es esencial para que los estudiantes decodifiquen palabras multisilábicas y entiendan el significado de las palabras en textos complejos (Moates, 2010). Los estudiantes de los grados de primaria superior deben participar en actividades de estudio de palabras centradas en la raíz, prefijos, sufijos, afijos y terminaciones de inflexión para apoyar a los estudiantes con una decodificación fluida y una comprensión general del texto.

CONCLUSIONES DE ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN PARA K-5:

Los CCSS abarcan las habilidades fundamentales que los estudiantes necesitan desarrollar académicamente para prepararlos para textos y tareas cada vez más complejos.

- Las habilidades fundamentales son un componente crítico del desarrollo del cerebro.
- La enseñanza de la alfabetización primaria también debe centrarse en desarrollar el conocimiento de los estudiantes y el lenguaje académico.



Foto de Allison Shelley/The Verbatim Agency para Edulmag



INTRODUCCIÓN A LA ALFABETIZACIÓN SECUNDARIA

A medida que los estudiantes hacen la transición de la escuela primaria a la secundaria, el enfoque en la alfabetización se basa en las habilidades y el conocimiento que los estudiantes recibieron durante la primera mitad de su viaje educativo. A medida que los educadores de secundaria toman la batuta, por lo general, se centran en desarrollar, ampliar y mejorar las habilidades básicas de alfabetización para que los estudiantes puedan acceder a textos y tareas más rigurosos y, en última instancia, prepararlos para que sean parte de una sociedad global. Los estudiantes que ingresan a 6.º leen para aprender a medida que se desarrollan y progresan en el avance de la lectura. Otra consideración para los educadores son las nuevas demandas de lectura y escritura en todas las áreas de contenido. En la mayoría de los casos, la *alfabetización disciplinaria* se conoce como las habilidades de alfabetización especializadas en Historia, Ciencias, Matemáticas, Literatura u otras materias (Shanahan y Shanahan, 2008). No se presenta como un concepto; en cambio, se espera que los estudiantes sepan leer y escribir en todas las materias con poco o ningún apoyo de alfabetización para esas áreas. Los CCSS llaman la atención no solo sobre la lectura de no ficción, sino también sobre la escritura compleja, el discurso académico y las habilidades lingüísticas, que muestran las rigurosas exigencias de la alfabetización. “A medida que los estudiantes avanzan en sus grados, su enseñanza de alfabetización debe volverse cada vez más compleja y basada en la disciplina, y debe apoyar la comprensión de los estudiantes de textos complejos en cada área de contenido” (Zygouris-Coe, 2012). Este cambio en la conciencia de la alfabetización brinda la oportunidad de posicionar la alfabetización como un componente esencial en todas las áreas de contenido y, por lo tanto, proporcionar a los estudiantes y educadores las herramientas y los recursos necesarios para tener éxito.

Además, los CCSS se centran intencionalmente en el rigor, la complejidad, la variedad de textos y las tareas. La necesidad de entornos ricos en alfabetización en la escuela secundaria se ha hecho más evidente a medida que el rigor en la progresión de la lectura aumenta drásticamente en los grados 6-12. La siguiente tabla ilustra lo que los estudiantes deben poder leer y comprender al final de cada año.

Tabla de progreso de lectura

GRADO	LO QUE LOS ESTUDIANTES DEBEN SABER Y PODER HACER AL FINAL DEL AÑO
6	A fin de año: leer y comprender literatura (textos informativos, textos de historia/estudios sociales, textos científicos/técnicos) en la banda de complejidad de textos de los grados 6-8 de manera competente, con andamiajes según sea necesario en el extremo superior del rango.
7	A fin de año: leer y comprender literatura (textos informativos, textos de historia/estudios sociales, textos científicos/técnicos) en la banda de complejidad de textos de los grados 6-8 de manera competente, con andamiajes según sea necesario en el extremo superior del rango.
8	A fin de año: leer y comprender literatura (textos informativos, textos de historia/estudios sociales, textos científicos/técnicos) en el extremo superior de la banda de complejidad de texto de los grados 6-8 de forma independiente y competente.
9-10	A fin de 9.º año: leer y comprender literatura (textos informativos, textos de historia/estudios sociales, textos científicos/técnicos) en la banda de complejidad de textos de los grados 9-10 de manera competente, con andamiajes según sea necesario en el extremo superior del rango. A fin de 10.º año: leer y comprender literatura (textos informativos, textos de historia/estudios sociales, textos científicos/técnicos) en el extremo superior de la banda de complejidad de texto de los grados 9-10 de forma independiente y competente.
11-12	A fin de 11.º año: leer y comprender literatura (textos informativos, textos de historia/estudios sociales, textos científicos/técnicos) en la banda de complejidad de textos de los grados 11-CCR de manera competente, con andamiajes según sea necesario en el extremo superior del rango. A fin de 12.º año: leer y comprender literatura (textos informativos, textos de historia/estudios sociales, textos científicos/técnicos) en el extremo superior de la banda de complejidad de texto de los grados 11-CCR de forma independiente y competente.

Fuente: Estándares estatales básicos comunes para alfabetización y Artes del lenguaje inglés, Apéndice A

ESTÁNDARES DE ALFABETIZACIÓN Y ARTES DEL LENGUAJE INGLÉS SECUNDARIOS

Como se dijo anteriormente, los CCSS han cambiado la forma en que los educadores de alfabetización piensan acerca de la enseñanza K-12. Una nueva investigación sobre la complejidad del texto requería que los educadores hicieran numerosas consideraciones de planificación para garantizar que las oportunidades de aprendizaje estuvieran equilibradas en toda la tríada de complejidad del texto (medidas cualitativas, medidas cuantitativas y consideraciones de tareas del lector). El cuadro a continuación es un ejemplo de las consideraciones de complejidad del texto para un texto de escuela secundaria: *The Longitude Prize*. Esto demuestra algunas de las consideraciones de planificación asociadas con la complejidad del texto necesarias para garantizar la accesibilidad a textos y tareas complejos de nivel de grado.

Los educadores pueden usar varios recursos, incluidas plantillas y rúbricas de planificación, para ayudar a medir la complejidad del texto. El uso de estas herramientas no solo aumentará la familiaridad con los matices de la complejidad del texto, sino que también ayudará a los educadores a hacer consideraciones críticas de planificación para el aprendizaje.

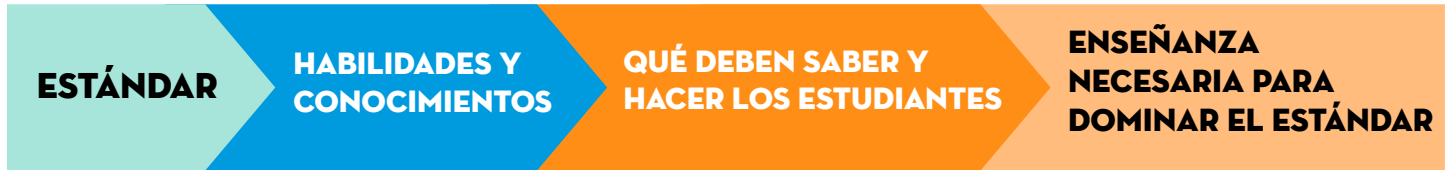
Los cambios de los CCSS en ELA fueron diseñados para guiar a los educadores de secundaria a preparar a los estudiantes para la universidad y las carreras. Los educadores utilizarán los turnos para la implementación pedagógica e instructiva de los CCSS en la lectura, la escritura, el habla y la escucha en la enseñanza secundaria.

1. *Complejidad*: practicar regularmente con textos complejos y lenguaje académico.
2. *Evidencia*: leer, escribir y hablar como evidencia del texto, tanto literario como informativo.
3. *Conocimiento*: desarrollar conocimiento a través de la no ficción rica en contenido.

MEDIDAS CUALITATIVAS	MEDIDAS CUANTITATIVAS
<p>Estructura</p> <p>El texto es moderadamente complejo y sutil en su estructura. Aunque el texto pueda parecer a primera vista una narrativa convencional, Dash utiliza principalmente elementos narrativos al servicio de ilustrar puntos históricos y técnicos. Las citas extensas se suman al desafío estructural.</p> <p>Convencionalidad y claridad lingüística</p> <p>El lenguaje se usa literalmente y es relativamente claro, pero se introducen numerosos términos arcaicos, específicos de dominio y por lo demás desconocidos en el curso de citar fuentes históricas primarias y discutir el oficio, el arte y la ciencia de la navegación. La cita añade una carga lingüística arcaica.</p> <p>Demandas del conocimiento</p> <p>El texto supone relativamente poco conocimiento previo sobre la exploración y navegación, pero es útil comprender el texto un cierto sentido general de los conceptos de latitud y longitud, la naturaleza de los barcos de vela y las circunstancias históricas que promovieron la exploración y el comercio.</p> <p>Propósito</p> <p>El propósito único y relativamente claro del texto (no completamente evidente en el extracto, pero señalado por el título) es relatar el descubrimiento del concepto de longitud. Pero esto no se desprende fácilmente del extracto.</p>	<p>Diversas medidas de legibilidad del libro <i>The Longitude Prize</i> coinciden en gran medida en que el texto es apropiado para la banda de complejidad del texto de los grados 9 a 10. El análisis de Coh-Metrix señala que el texto tiene una estructura principalmente informativa a pesar de la apertura narrativa. Si bien el texto se basa en un lenguaje concreto y se esfuerza en conectar ideas centrales para el lector, también contiene una sintaxis compleja y pocas conexiones explícitas entre palabras y oraciones.</p> <p>CONSIDERACIONES SOBRE LA TAREA DEL LECTOR</p> <p>Estos deben determinarse localmente con referencia a variables tales como la motivación, el conocimiento y las experiencias del estudiante, así como el propósito y la complejidad de la tarea asignada y las preguntas planteadas.</p> <p>COLOCACIÓN RECOMENDADA</p> <p>Diversas mediciones cuantitativas sitúan a <i>The Longitude Prize</i> en la banda de complejidad del texto de los grados 9-10; el análisis cualitativo indicaría que hay suficientes características complejas para justificar su colocación en 10.º grado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ATOS: 10.5 • DRP®: 66 • Lexile®: 1300L • Madurez de lectura: 8.67 SourceRater: 10.7

ENSEÑANZA BASADA EN ESTÁNDARES

Junto con los tres cambios de los CCSS, se hace hincapié en la Enseñanza Basada en Estándares (SBI), que es más eficaz cuando los educadores tienen una base sólida en los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan dominar, junto con el contenido de cada estándar en línea con los objetivos del nivel de grado. Para que esto suceda, las escuelas deben tener "sistemas" sólidos de enseñanza, evaluación, calificación e informes académicos que se basen en que los estudiantes demuestren comprensión o dominio de los conocimientos y habilidades que se espera que aprendan a medida que progresan. a través de su educación". (De: www.edglossary.org/standards-based/)



Al igual que los estudiantes de primaria, los estudiantes también deben participar con un plan de estudios de alta calidad basado en estándares para la enseñanza de nivel 1. Los componentes de un plan de estudios de alta calidad no solo ayudan a los estudiantes en su desarrollo según lo medido por el continuo de lectura (Chall, 1983), sino que refuerzan los tres turnos de los estándares básicos en la enseñanza de ELA. Los educadores deben centrarse en "el objetivo general del aprendizaje basado en estándares, que es garantizar que los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades que se consideran esenciales para el éxito en la escuela, la educación superior, las carreras y la vida adulta". (www.edglossary.org/standards-based/)

TEXTOS A NIVEL DE GRADO

Todos los estudiantes deben recibir enseñanza diaria de alfabetización mediante textos complejos a nivel de grado. Esta premisa parte de años de investigación que abogaba por que los estudiantes usaran textos y lectores nivelados para llenar vacíos y reducir o prevenir la lucha. El consenso académico actual señala que la lectura "nivelada" no conduce a una mejora general de la lectura de los estudiantes; en cambio, esto amplía aún más la brecha. La lectura no solo es compleja, sino que el texto a nivel de grado también promueve la creación de un entorno de aprendizaje equitativo para todos los estudiantes. Le niega a los estudiantes el derecho a mejorar su comprensión lectora, argumenta Jiban, "si no se les concede acceso todos los días a algún texto jugoso de nivel de grado" (Jiban, 2020). Proporcionar oportunidades de aprendizaje con textos y tareas rigurosos permite a los estudiantes aprovechar la parte cognitiva de su cerebro, lo que apoyará el desarrollo del cerebro y aumentará las posibilidades de rendimiento académico. El Distrito de Columbia busca proporcionar a todos los estudiantes una experiencia de aprendizaje rigurosa y equitativa en alfabetización.

Escribir en los espacios de alfabetización secundaria

Antes de explorar las demandas específicas de los CCSS por escrito, a continuación se presentan algunas consideraciones generales que los educadores deben tener en cuenta al enseñar y evaluar la escritura sólida de los estudiantes.

Al aplicar este marco general, la escritura se centra en las expectativas, los objetivos, las situaciones y las necesidades de los lectores. Tomando estas preguntas generales sobre la escritura y la audiencia como punto de partida, estas son las formas más comunes y evaluadas de escritura de los estudiantes basadas en los CCSS.

TIPO DE TEXTO	IMPLICACIONES DE ENSEÑANZA	CONSIDERACIONES DE PLANIFICACIÓN
Texto expositivo	A medida que los estudiantes leen un texto complejo, toman notas y hacen anotaciones para procesar sus pensamientos a través de la escritura. Pueden observar la repetición de palabras o frases, investigar la relación de varias figuras retóricas en un texto o textos, o establecer una conexión entre las ideas centrales de un texto con otro.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son las expectativas del lector?• ¿Qué información se espera que proporcione el texto?• ¿Cuáles son los objetivos del lector en la lectura y en qué contexto está leyendo?• ¿Cómo puede el escritor comunicar de manera más eficaz la información esencial?
Texto argumentativo	En este tipo de texto, los estudiantes adoptan una posición discutible sobre un texto o tema y proporcionan un razonamiento claro en apoyo de su posición.	
Texto narrativo	Se centra en la historia, lo que significa que tiene una trama narrativa con un momento incitador, acción creciente, clímax y desenlace. El estándar de escritura narrativa puede referirse a ficción o no ficción creativa.	
Texto científico	A través del texto científico, los estudiantes encuentran, leen y sintetizan diversos datos para ofrecer una perspectiva sobre un tema.	

ALFABETIZACIÓN DISCIPLINARIA

A medida que los estudiantes hacen la transición a la educación secundaria, se encontrarán con más frecuencia con convenciones y expectativas específicas de disciplinas particulares. Las clases de alfabetización brindan a los estudiantes la oportunidad de practicar y reflexionar sobre las diferencias y similitudes de los diferentes tipos de texto. En otras materias (Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y materias técnicas), los estudiantes pueden reflexionar más sobre diferencias más discretas de expectativas de escritura dentro de disciplinas particulares. El marco general para considerar a la audiencia es válido: ¿qué espera aprender el lector de este texto y cómo puede el escritor comunicar de la manera más eficaz la información esencial?

Además de leer para entender y escribir para transmitir una comprensión de textos complejos a nivel de grado, los CCSS resaltan los modos del lenguaje a través de los estándares del habla. Además de la atención al habla, hay una conexión directa con la escucha; por lo tanto, tenemos los estándares de habla y escucha. Los CCSS describen dos secciones para ayudar a los estudiantes a dominar las habilidades de comunicación oral y colaboración.

- **CCSS.SL.6: La comprensión y la colaboración** en el nivel de anclaje significa que los estudiantes pueden participar de manera efectiva en una variedad de debates colaborativos sobre temas, textos y cuestiones de nivel de grado a través de la expresión individual y el desarrollo de los pensamientos de los demás.
- **CCSS.SL.4: Presentación de conocimiento e ideas** en el nivel de anclaje le exige a los estudiantes que presenten reclamos y hallazgos de manera lógica mientras mantienen algunos elementos de la presentación formal.

Los estándares para hablar y escuchar no solo presentan la pregunta de: ¿Con qué frecuencia los estudiantes tienen la oportunidad de expresarse participando en debates? Esas normas alientan a los educadores a conocer las habilidades de sus estudiantes en relación con la comprensión, la escritura, el habla y la escucha, a fin de involucrar a los estudiantes en una variedad de debates. (De: www.corestandards.org/ELA-Literacy/SL/6/)

A medida que los educadores planifican oportunidades de habla y escucha, se deben considerar muchas variables para optimizar el tiempo asignado a oportunidades efectivas y atractivas para presentar de manera colaborativa la comprensión del texto y las ideas relacionadas con el texto. Gonzalez (2015) comparte [15 formatos para estructurar los debates de clase](#) dentro de las estrategias, haciendo hincapié en el compromiso, la equidad y el rigor, y compartiendo con los lectores la cantidad de preparación necesaria para una implementación exitosa.

ESTRATEGIA DE ALTA PREPARACIÓN	ESTRATEGIA DE BAJA PREPARACIÓN	ESTRATEGIA CONTINUA
<i>Cátedras filosóficas</i> en el nivel “básico” implican una declaración con dos posturas posibles para ser leídas en voz alta. Los estudiantes se desplazan a un lado del espacio de aprendizaje que coincide con su respuesta y se turnan para defender la posición seleccionada.	Un estudiante seleccionado asume el papel de un personaje del texto. Mientras está sentado frente a la clase, el estudiante responde desde el punto de vista del personaje seleccionado.	Enseñar bien es una oportunidad para que los estudiantes vuelvan a enseñar un concepto o idea de la clase a un compañero. Este “reaprendizaje” ocurre cuando se necesita y puede suceder en cualquier momento. Esta es una oportunidad para comprobar la comprensión (o el debate formativo) de una habilidad o concepto específico.

Adaptado de: [La gran lista de estrategias de debate en clase por Jennifer Gonzalez](#)

En el contexto de la alfabetización, “idioma” se refiere a las convenciones de escritura, la comprensión del lenguaje (gramática y sintaxis, por ejemplo) y el vocabulario. Según el Apéndice A de los CCSS, “los estándares adoptan un enfoque híbrido en materia de convenciones, conocimiento del idioma y vocabulario”. Esto significa que los estudiantes deben adquirir habilidades y conocimientos del “lenguaje” a través de la lectura, la escritura, el habla y la escucha, y mediante la enseñanza directa. Tomemos, por ejemplo, la figura de abajo.

TEMA	ESTÁNDAR
Lectura	R.CCR.4. Interpretar palabras y frases tal como se usan en un texto, lo que incluye determinar los significados técnicos, connotativos y figurativos, y analizar cómo las elecciones de palabras específicas dan forma al significado o al tono.
Escritura	W.CCR.5 Desarrollar y fortalecer la escritura según sea necesario planificando, revisando, editando, reescribiendo o probando un nuevo enfoque.
Habla y escucha	SL.CCR.6. Adaptar el habla a una variedad de contextos y tareas comunicativas, demostrando el dominio del inglés formal cuando sea indicado o apropiado.

Los estándares lingüísticos son la pieza final del rompecabezas que une la enseñanza de la alfabetización. El conjunto final de estándares muestra la incorporación de cada tema de la cuerda de Scarborough, que con una planificación e enseñanza intencionales garantizan que estamos creando y apoyando a lectores competentes.

Las [tablas de evidencia de ELA](#) proporcionan a los educadores ejemplos de las habilidades y subhabilidades de cada estándar. Esto permite a los educadores planificar la enseñanza de habilidades concretas mientras aumentan otras habilidades y estándares, y se puede utilizar para apoyar la planificación, la enseñanza, el análisis de datos y el aprendizaje profesional.

Para preparar a los estudiantes para cumplir con las expectativas de la universidad y la carrera, los sistemas educativos deben fortalecerse para:

- Proporcionar a los docentes tiempo para planificar la enseñanza en colaboración, para garantizar que los estudiantes reciban clases diarias accesibles e inclusivas en el aula; esto incluye apoyos específicos y dedicados según sea necesario para la educación general, la educación especial, los estudiantes de inglés y los estudiantes con discapacidades.
- Implementar prácticas basadas en la evidencia y una pedagogía culturalmente relevante y sostenible para guiar las estrategias de alfabetización.
- Asegurarse de que los materiales educativos ricos en contenido, diversos y de alta calidad estén alineados con la ciencia de la lectura y abarquen todas las áreas de contenido.

La combinación de oportunidades para practicar nuevas estrategias y técnicas tendrá un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes y fomentará las oportunidades de colaboración sincera que capacitarán a los educadores para transformar el estado actual de la alfabetización y los logros en el Distrito.

Para obtener más información sobre cómo prestar servicios afectivos a estudiantes diversos dentro del aula de educación general, consulte estas secciones del CLP.

- [Estudiantes de inglés](#)
- [Educación Especial](#)
- [Prácticas basadas en la evidencia para la alfabetización](#)

SECCIÓN 3: SISTEMAS DE MÚLTIPLES NIVELES DE APOYO A LA ALFABETIZACIÓN



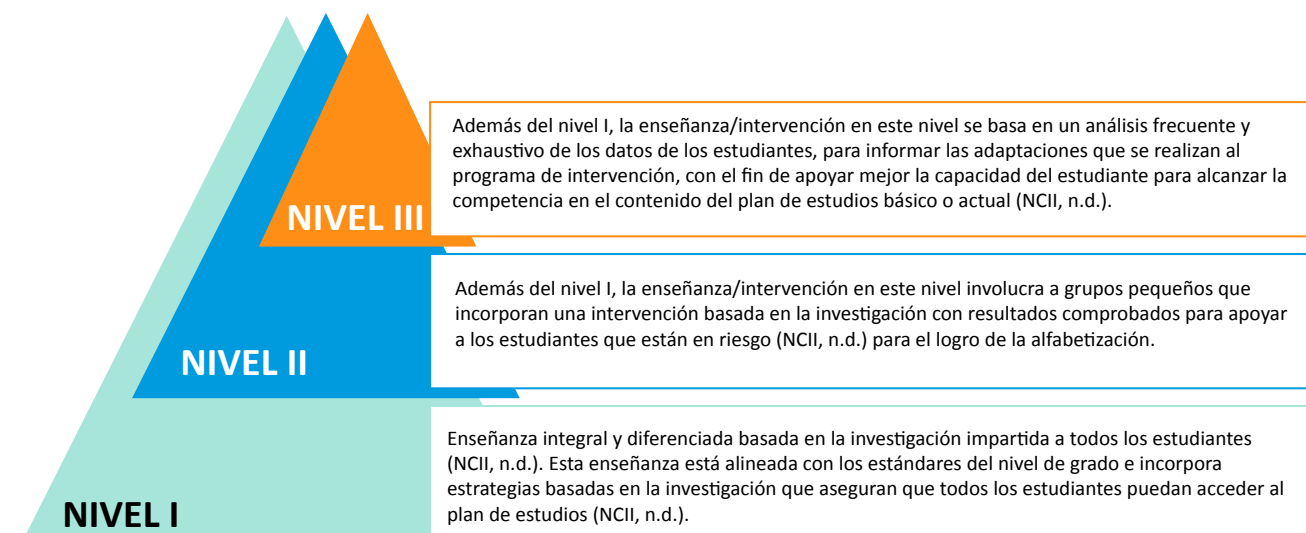
¿QUÉ ES UN SISTEMA DE MÚLTIPLES NIVELES DE APOYO?

Un sistema de múltiples niveles de apoyo (MTSS) es un continuo preventivo basado en datos de prácticas basadas en la evidencia que está diseñado para satisfacer las necesidades académicas, conductuales y socioemocionales de todos los estudiantes. El MTSS es la mejor práctica para garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas de acceder al plan de estudios y desempeñarse de manera competente en los estándares del nivel de grado, al tiempo que se fomentan asociaciones productivas entre las escuelas, las familias y la comunidad en general. Respuesta a la intervención (RTI) es el MTSS para los académicos. Este continuo escalonado de enseñanza e intervención requiere enseñanza de alta calidad, prácticas basadas en la evidencia, y planes de estudio y materiales basados en la investigación. Este continuo también incluye oportunidades de enriquecimiento en todos los niveles de grado.

Dentro del marco del MTSS, la enseñanza de la alfabetización en todos los niveles requiere un plan de estudios basado en la investigación y una enseñanza diferenciada en todos los ámbitos de la alfabetización

- *Se imparte enseñanza integral basada en la investigación de nivel I* a todos los estudiantes, alineada con los estándares del nivel de grado. Independientemente de los apoyos adicionales necesarios, todos los estudiantes requieren enseñanza de nivel I.
- La enseñanza de nivel II se puede implementar, además de la enseñanza básica de nivel I, para cualquier estudiante que no cumpla con los parámetros. El nivel II incluye apoyo estratégico a través de una intervención basada en la investigación que complementa la enseñanza básica y puede abarcar todos los ámbitos de la alfabetización.
- El *nivel III* es el nivel de intervención más intensivo y se adapta a las necesidades individualizadas de los estudiantes. Las intervenciones en el nivel III deben centrarse en el dominio específico de la alfabetización en el que el estudiante no está teniendo éxito.

La diferencia entre los niveles se basa en factores basados en datos, incluidos los resultados del rendimiento de los estudiantes. Los datos deben informar la selección o adopción de una herramienta, estrategia o programa para abordar los resultados de los estudiantes. La decisión de qué usar en cada nivel no es un enfoque de “talla única”, el marco del MTSS fomenta el uso de un ciclo de enseñanza basado en datos. El marco del MTSS se alinea con el principio orientador 3 para la alfabetización.



ENSEÑANZA E INTERVENCIÓN NIVELADOS

La toma de decisiones con respecto a los niveles de enseñanza e intervención se basa en los datos obtenidos sobre las fortalezas y necesidades de los estudiantes. Estos datos se recopilan a través de exámenes universales, evaluaciones formativas, evaluaciones basadas en el plan de estudios y el monitoreo regular del progreso de la alfabetización. Se anima a los equipos a recopilar múltiples puntos de datos sobre la capacidad de un estudiante a lo largo del tiempo. El personal de la escuela y las familias trabajan juntos para identificar y definir las necesidades de alfabetización de los estudiantes, generar soluciones a través de la planificación académica estratégica basada en datos y evaluar la RTI de cada estudiante.

Si bien es un proceso de MTSS sólido que proporciona apoyo universal e intervención y apoyo escalonados como una mejor práctica, no puede reemplazar los requisitos de evaluación y los plazos de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA). La Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP) del Departamento de Educación de los Estados Unidos emitió un [memorando](#) en 2011 en el que aclaraba que las intervenciones no se pueden utilizar para retrasar o denegar una evaluación en virtud de la IDEA.

EVALUACIONES DE ALFABETIZACIÓN Y ENSEÑANZA DENTRO DEL MTSS

OBJETIVO 1: *Planificar e impartir enseñanza basada en la evidencia, en las necesidades de los estudiantes y en los CCSS.*

OBJETIVO 2: *Mejorar el rendimiento de la alfabetización mediante una variedad de datos de evaluación*

Un marco del MTSS requiere una enseñanza de alta calidad y un sistema válido y confiable de evaluaciones y monitoreo de progreso. Tanto la enseñanza como las evaluaciones funcionan en conjunto para guiar las prácticas educativas. Un plan de estudios básico de alfabetización de alta calidad es el punto de partida esencial para un MTSS eficaz en consonancia con el [principio orientador 2 para la alfabetización: evaluaciones](#). La enseñanza de una alfabetización de alta calidad debe ir acompañada de un sistema de evaluación formativa y sumativa integral, alineado con los estándares, que sea accesible para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades y los estudiantes de inglés. Dado que el nivel 1 se centra en construir una base sólida de alfabetización, los estudiantes necesitan enseñanza y programación respaldadas por evidencia y alineadas con los CCSS. Todos los materiales básicos del plan de estudios deben basarse en la investigación para la población objetivo de estudiantes, incluidos los subgrupos. Con esto en marcha, un sistema de evaluaciones permite la mejora continua y el apoyo específico. El ciclo de enseñanza basado en datos del MTSS requiere evaluación, análisis y acciones. Las evaluaciones deben incluir todos los ámbitos de la alfabetización y deben estar alineadas con el plan de estudios básico. El análisis de estos datos de evaluación indicará las necesidades de acción, incluidos los cambios en la enseñanza, se centrará en el logro de ciertos subgrupos y puede servir como indicador de que los estudiantes individuales necesitan apoyo adicional a través de la intervención. Para obtener más información sobre las evaluaciones, consulte la sección [Evaluación y monitoreo del progreso](#) del CLP.

Evaluaciones que respaldan el MTSS

Si bien las evaluaciones de detección universales no son las únicas fuentes para identificar las necesidades de los estudiantes, el MTSS no puede funcionar como se espera sin ellas (Gersten, Dimino y Haymond, 2011). Ninguna evaluación debe ser el punto de acceso para que los estudiantes entren en la intervención; sin embargo, las evaluaciones de detección universales nos permiten comprobar rápidamente el progreso de todos los estudiantes y hacer una comparación. Los estudiantes de pre-K a 3.º grado deben realizar una evaluación universal entre una y tres veces al año, según la política de la LEA. Estas evaluaciones deben demostrar confiabilidad y validez para predecir los resultados generales de la alfabetización. Los datos de las evaluaciones de detección universales se analizan para predecir si los estudiantes corren el riesgo de tener malos resultados de aprendizaje en alfabetización. Las tendencias en estas evaluaciones y los puntos de datos adicionales también sirven como indicadores para los ajustes necesarios en las prácticas educativas y las brechas en el plan de estudios. También se supervisa el progreso de todos los estudiantes con regularidad. Uno de los objetivos de un sistema de apoyo de múltiples niveles es que los estudiantes obtengan el apoyo que necesitan lo antes posible para acceder al plan de estudios básico de nivel I. Debido a que hay varios meses entre la evaluación universal, las evaluaciones basadas en el plan de estudios y el monitoreo sistemático del progreso también es necesario para una rápida identificación. Los docentes deben monitorear constantemente el progreso de los estudiantes en intervalos programados y ser capaces de responder de manera adecuada cuando los estudiantes no alcanzan el nivel de competencia del grado. Los estudiantes que reciben apoyo a través de intervenciones son monitoreados con mayor frecuencia, lo que en la mayoría de los casos es semanal.

Componentes del sistema de evaluación de alta calidad del sistema de apoyo de múltiples niveles (MTSS):

Herramientas de evaluación	La evidencia indica que las herramientas de evaluación son confiables, las correlaciones entre los instrumentos y los resultados valiosos son sólidas, las predicciones del estado de riesgo son precisas y el personal es capaz de articular la evidencia de respaldo.
Evaluación universal	Se cumplen todas las condiciones siguientes: (1) la evaluación se realiza para todos los estudiantes (es decir, es universal); (2) existen procedimientos para garantizar la precisión de la implementación (es decir, todos los estudiantes son evaluados, las calificaciones son exactas, los puntos de corte y las decisiones son exactas); y (3) debe hacerse más de una vez al año (por ejemplo, otoño, invierno, primavera).
Datos para evaluar el riesgo	Los datos de las evaluaciones se utilizan junto con al menos otras dos fuentes de datos (por ejemplo, el rendimiento en el aula, el desempeño en las evaluaciones estatales, los datos de las evaluaciones de diagnóstico, el monitoreo del progreso a corto plazo, las evaluaciones comunes) para verificar las decisiones sobre si un estudiante está o no en riesgo.
Herramientas de monitoreo de progreso	Las herramientas de monitoreo de progreso seleccionadas cumplen con todos los criterios siguientes: (1) tener un número suficiente de formas alternativas de dificultad igual y controlada para permitir el monitoreo del progreso a intervalos recomendados en función del nivel de intervención; (2) especificar el crecimiento mínimo aceptable; (3) proporcionar puntos de referencia para el rendimiento mínimo aceptable al final del año; y (4) confiabilidad y validez la información para la puntuación del nivel de desempeño está disponible y el personal es capaz de articular la evidencia de respaldo.
Proceso de monitoreo de progreso	Se cumplen las dos condiciones siguientes: (1) el monitoreo de progreso ocurre al menos una vez al mes para los estudiantes que reciben intervención de nivel secundario y al menos semanalmente para los estudiantes que reciben una intervención intensiva; y (2) se implementan procedimientos para garantizar la precisión de la implementación (es decir, los estudiantes apropiados son evaluados, las calificaciones son precisas, la toma de decisiones se aplica de manera coherente).
Procesos de toma de decisiones	El mecanismo para tomar decisiones sobre la participación de los estudiantes en los niveles de enseñanza/intervención cumple con todos los criterios siguientes: El proceso (1) se basa en datos y en métodos validados; (2) involucra a una amplia base de partes interesadas; y (3) se opera con reglas de decisión claras y establecidas (por ejemplo, movimiento entre niveles, determinación de la enseñanza o intervenciones apropiadas).
Sistema de datos	Existe un sistema de datos que cumple todas las condiciones siguientes: (1) el sistema permite a los usuarios documentar y acceder a los datos individuales a nivel de los estudiantes (incluidos los datos de evaluación y monitoreo del progreso) y las decisiones de enseñanza; (2) los datos se ingresan de manera oportuna; (3) los datos se pueden representar gráficamente; y (4) hay un proceso para establecer/evaluar metas.

¿ (Centro de Respuesta a la Intervención, 2014)

INTERVENCIÓN

OBJETIVO 1: *Mejorar la calidad y el tipo de enseñanza en todos los niveles*

La intervención es una instrucción que complementa e intensifica la enseñanza en el aula. Las oportunidades de práctica o las tareas adicionales no se consideran intervenciones. Las intervenciones deben basarse en pruebas o investigaciones y deben normalizarse para la población objetivo. Si bien las intervenciones de nivel I y II pueden abordar una variedad de dominios de alfabetización, las intervenciones de nivel III son más intensivas y están adaptadas para abordar las necesidades individuales de los estudiantes. El aumento de la intensidad de las intervenciones puede ser “aumento de la duración o frecuencia, cambio de intervencionista, disminución del tamaño del grupo, cambio en la enseñanza y cambio en el tipo de intervención, todo basado en los datos de los estudiantes” (AIR, 2014). Todos los niveles de intervención requieren que los estudiantes tengan acceso total al plan de estudios. Las intervenciones deben abordar el plan de estudios de educación general de manera adecuada para los estudiantes.

Para identificar a los estudiantes para las intervenciones, los datos de las evaluaciones se utilizan con otras fuentes de datos, incluidos, entre otros, el rendimiento en otras evaluaciones y muestras de trabajo en el aula. Los datos también ayudan a identificar las intervenciones que son apropiadas para los estudiantes individuales. La intervención debe dirigirse a las áreas específicas de alfabetización en las que el estudiante ha demostrado una necesidad y no debe asignarse generalmente.

Recursos apoyados por el Departamento de Educación de los Estados Unidos para identificar las intervenciones de alfabetización adecuadas:

- [Centro Nacional de Intervención Intensiva](#)
- [What Works Clearinghouse](#)

SISTEMAS DE INFRAESTRUCTURA Y APOYO

OBJETIVO 1: *Establecer las estructuras organizativas necesarias para poner en funcionamiento un sistema MTSS unificado*

OBJETIVO 2: *Maximizar el uso del personal, las familias y las partes interesadas externas para apoyar la enseñanza de la alfabetización*

Para que el marco del MTSS se implemente con fidelidad y satisfaga las necesidades de todos los estudiantes, las escuelas deben considerar los siguientes componentes necesarios:

- Los líderes de la escuela apoyan proactivamente el marco del MTSS y toman decisiones que lo respaldan (por ejemplo, asignar recursos para el personal, el desarrollo profesional, la programación).
- El desarrollo profesional en la escuela está estructurado para la reflexión y la mejora continua utilizando información de los datos actuales de los estudiantes y de toda la escuela.
- Los horarios escolares apoyan múltiples niveles de intervención, con oportunidad de que los estudiantes que necesitan intervención los reciban sin perder la enseñanza básica.
- La enseñanza, la evaluación y la intervención son relevantes cultural y lingüísticamente.
- Los padres/madres/tutores participan en el proceso de intervención desde el principio y existen sistemas para comunicarse con los padres/madres/tutores a intervalos confiables y regulares sobre el progreso de sus estudiantes, con intervenciones de nivel 2 o nivel 3, y formas en que pueden apoyar fuera de la escuela como sea posible.
- El equipo de MTSS es representativo de todas las partes interesadas clave y hay un proceso claramente definido para guiar la toma de decisiones. Este equipo incluye, entre otros: docente de educación general, docente de educación especial, capacitador educativo, intervencionista, consejero, coordinador de apoyo estudiantil, personal de apoyo educativo, mentor escolar, mentor comunitario, servicio comunitario, proveedores, especialistas de LEA, voluntarios escolares, familias, proveedores de servicios relacionados y estudiantes.
- Las intervenciones se basan en la investigación, y la intensidad y la duración de las intervenciones se evalúan y controlan continuamente.
- El personal dedicado a las intervenciones cuenta con instructores bien capacitados que trabajan en estrecha colaboración con los docentes del aula.

El MTSS comienza con un plan de estudios sólido y riguroso y docentes bien capacitados que utilizan prácticas eficaces de evaluación, enseñanza y diferenciación con fidelidad. Es importante que todas las partes interesadas comprendan que el enfoque del marco del MTSS no es limitar el acceso al plan de estudios básico, sino permitir que todos los estudiantes tengan éxito académico a través del acceso al plan de estudios de educación general, al tiempo que se abordan las brechas en los conocimientos y habilidades fundamentales, en lugar de la exclusión del acceso al plan de estudios básico. Para que esto ocurra, las escuelas deben considerar no solo la eficacia de su enseñanza de nivel I, sino también las necesidades de sistemas, personal, programación y desarrollo profesional para sistemas y prácticas de intervención eficaces.

SECCIÓN 4: PRÁCTICAS BASADAS EN LA EVIDENCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN



¿QUÉ SON LAS PBE?

La mayoría de los educadores quieren usar herramientas y estrategias que ayuden a sus estudiantes a tener éxito, pero ¿cómo sabemos cuáles funcionan? Las prácticas basadas en la evidencia (PBE) son “estrategias educativas eficaces respaldadas por la evidencia y la investigación” (ESEA, 2002). Cuando se usan con fidelidad, las PBE son herramientas que los educadores pueden utilizar para mejorar el aprendizaje en el aula. La IDEA y la Ley Cada Estudiante Triunfa (*Every Student Succeeds Act*) (ESSA) requieren que las escuelas usen programas, planes de estudio y prácticas que se basan en investigaciones científicas extensas que demuestren su eficacia, lo que permitiría la implementación efectiva de un programa del MTSS. La base de la investigación debe tener un diseño sólido, proporcionar datos de alta calidad e incluir la revisión por pares de cada programa o estrategia que utilice la escuela. Según la ESSA, hay cuatro niveles de evidencia que pueden ayudar a guiar a los educadores a elegir las prácticas e intervenciones apropiadas para sus estudiantes:

- Nivel 1: sólido. Respaldado por uno o más estudios experimentales de control aleatorio bien diseñados e implementados.
- Nivel 2: moderado. Respaldado por uno o más estudios cuasiexperimentales bien diseñados e implementados.
- Nivel 3: prometedor. Respaldado por uno o más estudios correlacionales bien diseñados e implementados (con controles estadísticos para el sesgo de selección).
- Nivel 4: demuestra un fundamento. Prácticas que tienen un modelo lógico o teoría de la acción bien definido, están respaldadas por la investigación y tienen algún esfuerzo en marcha por parte de una agencia de educación estatal (SEA), LEA u organización de investigación externa para determinar su eficacia.

No todas las investigaciones pueden mostrar la relación causal entre un programa y los resultados en la alfabetización, pero identificar las prácticas correctas que tienen más probabilidades de apoyar a los estudiantes es fundamental para el éxito del programa. Explorar y conocer la investigación en el área elegida puede ayudar a generar inversiones en las prácticas elegidas. La siguiente tabla muestra las bases de datos que pueden admitir la búsqueda de las PBE. El Apéndice C también proporciona una lista de estrategias y enfoques desglosados por habilidades de alfabetización.

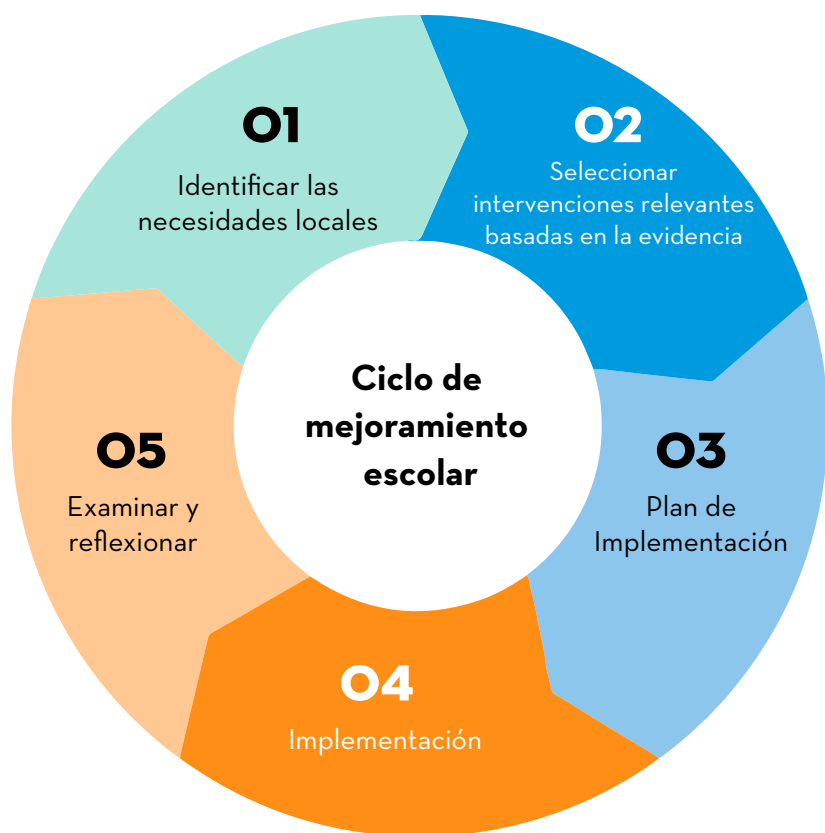
ORGANIZACIÓN	DESCRIPCIÓN
Iniciativa What Works Clearinghouse (WWC)	El sitio web de WWC ofrece revisiones de investigaciones existentes en una amplia variedad de áreas, como Matemáticas, Alfabetización, Ciencias, prevención del abandono escolar, excelencia docente y trabajo con estudiantes de inglés, entre otras.
Pruebas para la ESSA	Este sitio web de búsqueda, desarrollado por investigadores del Centro de Investigación y Reforma en la Educación (CRRE) de Johns Hopkins University, revisa los programas de Matemáticas y lectura para los grados K a 12 para determinar cuáles cumplen con los niveles de evidencia fuertes, moderados o prometedores.
Ideas that Work	Este recurso del Departamento de Educación comparte recursos para ayudar a los estudiantes a alcanzar los Estándares de Preparación Universitaria y Profesional (CCRS) a través de las EBP. Su sitio comparte ideas y recursos para apoyar el bienestar académico, social y emocional.
Florida Center for Reading Research	Este recurso de Florida State University alberga una base de datos de las EBP que apoyan el desarrollo de la lectura.

Para obtener más información sobre las PBE, consulte los [Módulos de EBP de IRIS Center](#). La siguiente sección discutirá por qué las PBE son importantes para los educadores y las escuelas.

CÓMO SELECCIONAR Y UTILIZAR LAS PBE

Elegir qué PBE usar con la amplia variedad de iniciativas, prácticas y programas puede ser un desafío. Las bases de datos descritas en la tabla de la página 27 son útiles para descubrir prácticas, junto con otros factores, que los educadores deben tener en cuenta. Cuando varias prácticas o programas parecen satisfacer las necesidades de una escuela, los educadores deben considerar factores contextuales, como la población de la escuela, la disponibilidad de personal y las necesidades y disponibilidad de aprendizaje profesional. Para que la práctica sea eficaz, los equipos deben considerar y planificar estos y otros factores contextuales importantes. La atención a los detalles y la selección cuidadosa de la práctica correcta implica un análisis profundo de cada programa dentro del contexto de la escuela y el Distrito.

Una vez que las escuelas hayan seleccionado una EPB para su uso, las escuelas deben establecer un plan de implementación para su uso que incluya el monitoreo o la recopilación de datos. El equipo de liderazgo educativo de la escuela debe contribuir a este plan y todas las partes interesadas clave deben estar representadas en su implementación. Las fechas de los puntos de control para medir y evaluar la implementación, las consideraciones clave y los detalles del entrenamiento, el [aprendizaje profesional](#), la capacitación y la implementación deben planificarse de acuerdo con el calendario escolar. Por ejemplo, los equipos pueden programar revisiones de datos trimestrales alineadas con el calendario del trimestre. En estos puntos de revisión, los equipos determinarán qué cosas clave seguirán siendo las mismas y cuáles se pueden cambiar, qué capacitaciones o formaciones adicionales pueden ser necesarias y cómo evolucionará el plan. El modelo descrito aquí también se refleja en el Ciclo de mejora escolar que se muestra a continuación.



Debido a la ESSA, los distritos y las escuelas tienen flexibilidad para elegir intervenciones para mejorar los resultados de los estudiantes. Se alienta a los líderes escolares y del Distrito a elegir intervenciones basadas en evidencia que han demostrado mejorar los resultados de los estudiantes. Al seleccionar intervenciones que han sido estudiadas rigurosamente y que han mejorado el aprendizaje de los estudiantes, los líderes del Distrito y de la escuela aumentan la probabilidad de que mejore el rendimiento de los estudiantes.

<https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midwest/pdf/blogs/RELMW-ESSA-Tiers-Video-Handout-508.pdf>

SECCIÓN 5: ESTUDIANTES DIVERSOS

APOYOS PARA ESTUDIANTES MULTILINGÜES Y DE INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA



La OSSE considera que el multilingüismo es una ventaja y valora que somos una ciudad multilingüe y multicultural, en un Distrito donde se hablan más de 125 idiomas. La alfabetización de los estudiantes de inglés se enmarca dentro de una visión de éxito, en la que todos los estudiantes de inglés del Distrito tengan un acceso equitativo y significativo a programas académicos y lingüísticos de alta calidad en un entorno inclusivo y acogedor. Para poner en práctica esta visión, la enseñanza de alfabetización debe responder a los estudiantes de inglés, permitiéndoles aumentar su competencia en la escucha, la lectura, el habla y la escritura en inglés, tal como se enmarca en [los principios fundamentales de la OSSE para atender a los estudiantes de inglés](#), el [Marco de estándares de desarrollo del idioma inglés \(ELD\) de WIDA](#) y los Estándares Estatales Esenciales Comunes (CCSS).

Según la ley federal, las LEA deben proporcionar un programa de enseñanza de idiomas, o programa EL, efectivo a los estudiantes de inglés para que puedan desarrollar el dominio del idioma. Para comparar y contrastar los tipos de programas de EL y considerar cuál es el más adecuado para su escuela y sus estudiantes, consulte la [descripción general del programa EL](#) y [recursos en dos idiomas de la OSSE](#). Independientemente del tipo de programa seleccionado, debe implementarse de acuerdo con el marco de los Estándares ELD de WIDA y debe promover el dominio del idioma, la alfabetización y el rendimiento académico de los estudiantes.

Este capítulo proporciona un marco para las prácticas de alfabetización y desarrollo del lenguaje basadas en estándares para atender a los estudiantes de inglés en programas basados en inglés y programas bilingües/de dos idiomas, y describe las prácticas comunes y las características únicas de la alfabetización de los estudiantes de inglés en estos dos enfoques. También aborda la alfabetización bilingüe de los estudiantes nativos de habla inglesa en programas bilingües.

VISIÓN DEL ÉXITO: TODOS LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS DEL DISTRITO TENDRÁN ACCESO EQUITATIVO Y SIGNIFICATIVO A PROGRAMAS ACADÉMICOS Y LINGÜÍSTICOS DE ALTA CALIDAD EN UN ENTORNO INCLUSIVO Y ACOGEDOR.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES	CONEXIONES ENTRE LOS ESTÁNDARES DE ELA ESTATALES Y EL MARCO DE ESTÁNDARES ELD DE WIDA
Valorar los antecedentes culturales y lingüísticos de todos los estudiantes de EL.	<ul style="list-style-type: none"> Las identidades, el idioma y la cultura de los estudiantes de inglés se representan como una parte valiosa de la enseñanza escolar y de la alfabetización.
Colaborar con familias, educadores, líderes del sistema y comunidades para fomentar el desarrollo lingüístico, académico, social y emocional de los estudiantes de EL.	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes de ELA, los especialistas en lectura, los profesores de ELD y otros educadores de todo el plan de estudios utilizan prácticas colaborativas, por ejemplo, planificación conjunta, enseñanza conjunta y revisiones de datos conjuntos para apoyar a los estudiantes de inglés. Los educadores fomentan la alfabetización y el desarrollo de la lengua materna mediante la participación familiar
Proporcionar a los estudiantes de EL acceso a contenido académico del nivel de grado y enseñanza del idioma inglés que sean apropiados para mejorar su dominio del idioma y sus logros académicos.	<ul style="list-style-type: none"> La enseñanza está impulsada por objetivos de contenido y lenguaje basados en los estándares ELD de WIDA y los estándares estatales de ELA. La enseñanza brinda grandes oportunidades para que los estudiantes hablen, escuchen, lean y escriban con propósito sobre el contenido académico. El contenido integrado y la enseñanza del idioma mejoran el dominio del inglés y el conocimiento académico de los estudiantes de inglés.
Utilizar múltiples fuentes de datos para informar y perfeccionar continuamente los programas, los servicios, la enseñanza y las evaluaciones de EL.	<ul style="list-style-type: none"> Los educadores utilizan las definiciones, rúbricas y estándares del nivel de rendimiento de ELD de WIDA para: <ul style="list-style-type: none"> Establecer objetivos anuales de desarrollo lingüístico. Discutir las metas y el progreso de los estudiantes con ellos. Evaluar el progreso de los estudiantes en la escucha, la lectura, el habla y la escritura con regularidad. Utilizar datos formativos y sumativos para ajustar la enseñanza y los andamiajes y establecer nuevas metas.

DECLARACIONES DE LAS NORMAS DE ELD DE WIDA Marco conceptual de la integración del lenguaje y el contenido

USOS CLAVE DEL LENGUAJE Usos lingüísticos destacados en las distintas disciplinas

EXPECTATIVAS LINGÜÍSTICAS Objetivos del aprendizaje del lenguaje basado en los contenidos

DESCRIPTORES DE LOS NIVELES DE COMPETENCIA

Desarrollo lingüístico continuo a través de seis niveles

El marco de estándares ELD de WIDA profundiza en el concepto de integración de contenido e idioma para guiar la planificación de la enseñanza intencional que se alinea con los usos del idioma en todas las áreas de contenido. El marco proporciona expectativas lingüísticas que los docentes pueden utilizar para crear objetivos para el aprendizaje de idiomas, dentro de los descriptores de los niveles de dominio del inglés, para reflejar cómo crecen los recursos lingüísticos de los estudiantes a medida que adquieren dominio del idioma inglés.

Estudiantes de alfabetización e inglés en programas de inglés como segundo idioma

¿Qué tiene de diferente el desarrollo de habilidades de alfabetización para estudiantes de inglés?

A diferencia de muchos de sus compañeros nativos de habla inglesa, los estudiantes de inglés gastan mucha energía durante el tiempo de enseñanza y tareas al tratar de entender lo que están leyendo y descifrar cómo escribir sus pensamientos en inglés. Los estudiantes de inglés requieren una enseñanza interactiva de alfabetización integrada con los estándares ELD de WIDA que enfatiza la relevancia y la comprensión para superar las brechas en el conocimiento del significado y el concepto. Esta visión del idioma se materializa en el enfoque de cinco facetas para el éxito de la alfabetización de los estudiantes de inglés:

VOCABULARIO:

Desarrollar habilidades de reconocimiento de palabras.

CONCEPTOS:

Conectar palabras nuevas con lo que los estudiantes saben o aún no saben.

CONCIENCIA FONÉMICA:

Reconocer, decir y escribir los sonidos del idioma inglés.

FLUIDEZ:

Decodificar, frasear y actuar para sentir y comprender.

RELEVANCIA:

Enseñanza que honra la identidad y los intereses del estudiante.

OBSERVACIÓN:

¡Enseñanza eficaz de la alfabetización en inglés para estudiantes de inglés!

PRÁCTICAS COMUNES DE ALFABETIZACIÓN EN TODOS LOS TIPOS DE PROGRAMAS DE IDIOMAS

Independientemente del tipo de programa para estudiantes de inglés de la LEA, hay 10 prácticas de enseñanza de alfabetización comunes para los EL:

1.	Exposición a un plan de estudios riguroso.
2.	Apoyo al aprendizaje de la alfabetización en casa.
3.	Oportunidades estructuradas diarias para practicar el habla, la escucha, la lectura y la escritura académicas.
4.	Atención al desarrollo del vocabulario , la fonética y la decodificación.
5.	Apoyos en el idioma nativo, como enseñar a los estudiantes cómo usar las herramientas (por ejemplo, un diccionario ilustrado bilingüe) y establecer expectativas para el uso de las herramientas.
6.	Planificar para lograr el máximo compromiso proporcionando una enseñanza culturalmente receptiva que represente los intereses, experiencias y antecedentes de los estudiantes de manera positiva.
7.	<p>Estrategias de comprensión lectora como:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Acompañar la lectura con tiempo para alternar entre leer el texto y resumir.<input type="checkbox"/> Lectura compartida (lectura coral, lectura actuada y lectura de repetición).<input type="checkbox"/> Lectura minuciosa.<input type="checkbox"/> Construir conocimientos básicos.<input type="checkbox"/> Interacciones estructuradas frecuentes con compañeros para desarrollar el conocimiento de los textos.<input type="checkbox"/> Oportunidades para colaborar con compañeros en la redacción de tareas y proyectos.
8.	<p>Andamiajes para aumentar el acceso al material didáctico y ayudar a los estudiantes de inglés a demostrar su aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Textos adaptados diferenciados para que sean accesibles para los lectores de diferentes niveles.<input type="checkbox"/> Organizadores gráficos, como cuadros de personajes y líneas de tiempo.<input type="checkbox"/> Realía, imágenes y medios relacionados para apoyar el logro del concepto.<input type="checkbox"/> Iniciadores de oraciones, marcos de oración/párrafo/ensayo.
9.	Comprobaciones frecuentes para la comprensión.
10.	Oportunidades para establecer conexiones entre idiomas .

PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN PARA APOYAR A LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS EN FUNCIÓN DE DIFERENTES NECESIDADES

El [Marco de estándares de desarrollo del idioma inglés \(ELD\) de WIDA](#) reconoce las necesidades únicas de los estudiantes de inglés en diferentes grados con respecto a su nivel de desarrollo, las expectativas del área de contenido y el nivel de dominio del idioma inglés. Si bien cada estudiante llega a la escuela en diferentes etapas de su viaje de aprendizaje del inglés y con diferentes fortalezas y experiencias de base, hay algunas tendencias generales, que se analizan a continuación, que los docentes pueden ver en ciertos grupos de grados y categorías. Más allá de las distinciones de edad y grado, las necesidades de los estudiantes de inglés para ciertos apoyos para el desarrollo del idioma inglés varían. Cada una de las siguientes categorías describe las necesidades únicas de los estudiantes de inglés para alcanzar sus metas de alfabetización.

Los estudiantes de inglés en entornos **secundarios** pueden variar mucho en sus experiencias previas de desarrollo del idioma inglés.

Recursos de alfabetización relacionados:

- [What Works Clearinghouse - Guía práctica de alfabetización de MS para EL](#)
- [Integración del desarrollo del idioma inglés en ELA y estudios sociales - secundaria](#)

En la escuela **primaria**, los estudiantes de inglés desarrollan habilidades de comunicación complejas en su lengua materna a medida que aumenta su uso y comprensión del inglés académico.

Recursos de alfabetización relacionados:

- [Demostración interactiva de lectura en voz alta](#)
- [Enseñanza colaborativa de escritura en línea](#)
- [Rutina de enseñanza del vocabulario](#)

En la **primera infancia**, los estudiantes de inglés aprenden inglés y su lengua materna simultáneamente.

Recursos de alfabetización relacionados:

- [Boletín de enfoque de WIDA sobre los primeros años y la alfabetización](#)
- [Implementación de lectura en voz alta interactiva de MTSS para EL - herramienta de planificación de clases bilingües.](#)
- [Estándares de desarrollo lingüístico temprano de WIDA.](#)

- Los estudiantes **recién llegados** son nuevos en los Estados Unidos y pueden variar en su familiaridad con la lectura y la escritura en inglés, así como con la cultura estadounidense. Los educadores deben centrarse en desarrollar el lenguaje y la alfabetización, así como el vocabulario y los nuevos conceptos. Este [kit de herramientas para recién llegados](#) incluye recomendaciones para planificar una enseñanza de alta calidad para los recién llegados.
- Los **estudiantes de inglés a largo plazo** son estudiantes que han estado en un programa de aprendizaje de inglés durante varios años. [Estudiantes de inglés a largo plazo: Spotlight on an Overlooked Population \(Foco en las poblaciones ignoradas\) identifica las prácticas de enseñanza para LTE.](#)
- Los **estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE)** no han tenido la oportunidad de participar en una educación formal apropiada para su edad, a diferencia de otros estudiantes de inglés. Independientemente de si un SLIFE tiene brechas educativas significativas debido a una educación formal interrumpida o limitada, por lo general tienen un bajo nivel de alfabetización y no están familiarizados con las prácticas escolares típicas. [Foco en SLIFE aborda las necesidades únicas de SLIFE en el entorno escolar, mientras que Diez ideas para la enseñanza de SLIFE muestra las prácticas que los docentes pueden utilizar de inmediato.](#)
- Los **EL supervisados (ELM)** recibieron una calificación en la evaluación anual de dominio del idioma inglés de ACCESS for ELLs en los últimos cuatro años. Los docentes continúan monitoreando su progreso académico para garantizar que puedan cumplir con las demandas de la enseñanza sin la necesidad de apoyos adicionales en el idioma inglés (consulte la sección 2.4 Monitoreo del desarrollo de la alfabetización en los estudiantes de inglés). Cuando surjan inquietudes, los equipos escolares pueden considerar un sistema de apoyo de múltiples niveles (MTSS) para descubrir y abordar las inquietudes utilizando una herramienta como esta [rúbrica culturalmente sensible para responder a la intervención dentro del MTSS.](#)

MONITOREAR EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

El monitoreo continuo del desarrollo de la alfabetización es importante para medir el crecimiento, planificar apoyos educativos y alertar a los educadores sobre un posible problema de lectura o escritura. Los docentes deben diseñar metas para el desarrollo de la alfabetización con respecto al nivel de dominio del idioma inglés de un estudiante de inglés y compartir las metas con el estudiante antes de realizar evaluaciones de progreso. La [evaluación formativa para estudiantes de inglés en el aprendizaje a distancia](#) muestra cómo recopilar datos de interacciones orales estructuradas y actividades de escritura colaborativa. Este [ejemplo de herramienta de monitoreo del progreso](#) puede ayudar a los docentes a recopilar datos sobre el desarrollo de la alfabetización de los estudiantes de inglés.

CONEXIONES ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA

La participación de la familia en el aprendizaje de sus hijos es crucial para el éxito académico. Las normas sobre la participación de la familia en la escolarización pueden variar según el país y la región; por lo tanto, los esfuerzos de los educadores para ayudar a las familias a establecer conexiones de alfabetización entre el hogar y la escuela deben basarse en los activos, responder culturalmente y ser respetuosos con las familias. Las familias y los cuidadores, incluidos aquellos con bajos conocimientos de alfabetización, pueden usar su idioma materno o el inglés para:

- Mantener una conversación y hacer preguntas sobre lo que escuchan, leen o hacen.
- Hablar, dibujar o escribir sobre experiencias usando vocabulario nuevo.
- Asegurarse de que los niños tengan la oportunidad de practicar el uso de vocabulario nuevo y por sí mismos (oralmente o por escrito).

[Ready Rosie](#), [Cox Campus](#) y [MTSS para EL ofrecen modelos](#) multilingües de prácticas de alfabetización en el hogar.

ALFABETIZACIÓN EN PROGRAMAS DE DOS IDIOMAS

¿Por qué es importante la enseñanza de la alfabetización bilingüe para los estudiantes de inglés y los bilingües emergentes? Los programas de dos idiomas brindan a los estudiantes identificados como estudiantes de inglés el apoyo necesario para su desarrollo lingüístico, y toman medidas afirmativas para garantizar que los estudiantes de inglés puedan participar de manera significativa en los programas y servicios educativos. Respecto a este requisito, el uso de dos idiomas como medio de enseñanza se puede usar para cualquier parte o la totalidad del plan de estudios desde pre-K hasta el grado 12 dentro del programa de dos idiomas implementado.

La enseñanza de la alfabetización altamente eficaz en los programas de dos idiomas implica tres tareas clave de liderazgo:

- Definición del modelo de programa en dos idiomas
- El plan de asignación de contenido e idioma
- Planificar e impartir enseñanza en dos idiomas

DEFINICIÓN DEL PROGRAMA DE DOS IDIOMAS

La enseñanza exitosa de la alfabetización bilingüe en los programas de dos idiomas tiene una definición clara que guía el proceso de toma de decisiones, para garantizar que las iniciativas de las escuelas estén alineadas con los objetivos del programa y apoyen la mejora y sostenibilidad de una enseñanza altamente efectiva para todos los estudiantes de inglés y emergentes bilingües. Los objetivos del programa de dos idiomas para todos los estudiantes, incluidos los que están aprendiendo inglés, son:

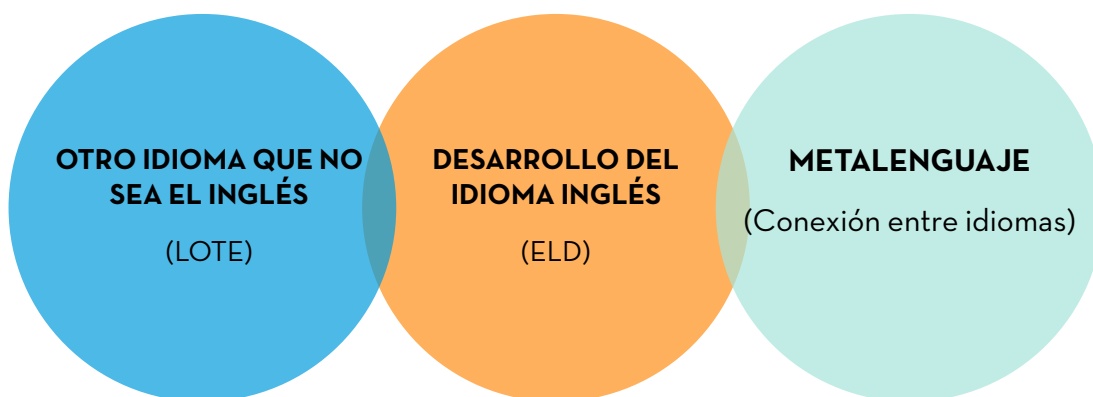
- Ser bilingüe en inglés y en un segundo idioma (con el componente de alfabetización que integra el desarrollo de habilidades en dos idiomas en los dominios de escucha, habla, lectura y escritura).
- Proporcionar las necesidades educativas de los estudiantes con diversidad cultural y lingüística.
- Cumplir con los estándares y puntos de referencia de contenido académico en todas las áreas temáticas.

La oficina de educación multilingüe de la OSSE proporciona asistencia técnica y apoyo al [definir programas de enseñanza para la educación multilingüe](#). La [hoja de ruta de dos idiomas del DC](#) proporciona más detalles sobre los modelos y definiciones de los programas en dos idiomas.

PLAN DE ASIGNACIÓN DE CONTENIDO E IDIOMA

El [plan de asignación de contenido e idioma](#) permite a los líderes escolares y a los educadores identificar el contenido y el idioma de enseñanza en cada grado en el que se imparte enseñanza bilingüe. Además, el programa de enseñanza es evidencia que refleja los tres momentos (consulte el gráfico a continuación) de la enseñanza en un contexto de dos idiomas. Sin una atención explícita al estado del idioma y a la fidelidad del modelo del programa, los beneficios de la enseñanza en dos idiomas pueden no ser tan fuertes para los estudiantes de inglés como para los angloparlantes (Collier y Thomas, 2003).

Cualidades de la enseñanza para desarrollar habilidades lingüísticas y de alfabetización bilingüe. La programación en dos idiomas implica mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de inglés y los bilingües emergentes mediante la planificación explícita de la enseñanza de alfabetización en los tres aspectos de la alfabetización bilingüe:



Las prácticas de alfabetización bilingüe no son duplicativas y no implican la traducción simultánea entre idiomas. Hay un tiempo de enseñanza dedicado para cada idioma de enseñanza en el que los estudiantes adquieren y practican el idioma y acceden al contenido del nivel de grado. El aprendizaje de habilidades de alfabetización en un segundo idioma no interfiere con la adquisición de conocimientos del área temática ni con el mantenimiento del idioma materno.

Asignación de contenido e idioma en un programa de dos idiomas

ÁREA DE ENSEÑANZA	CARACTERÍSTICAS	RECURSOS
Enseñanza auténtica en idiomas distintos del inglés (LOTE)	<ul style="list-style-type: none"> Incluye la planificación de experiencias de aprendizaje basadas en estándares en el idioma del estudiante (español, chino, francés, etc.) Esta enseñanza debe ser de al menos el 50% del tiempo de enseñanza. La enseñanza de Artes del lenguaje en LOTE no es negociable para la alfabetización bilingüe efectiva, además de una o más áreas de contenido. El uso del habla, escucha, lectura y escritura en una amplia gama de propósitos en todas las áreas de contenido. Los educadores se encargan de crear un entorno de aprendizaje rico en alfabetización para practicar el lenguaje social, pero también de desarrollar el lenguaje académico necesario para adquirir conocimientos en un área de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> Estándares de desarrollo del idioma inglés de WIDA, edición 2020 Usos clave del lenguaje Instrucciones de planificación para bilingües emergentes
Desarrollo del idioma inglés (ELD)	<ul style="list-style-type: none"> Es una enseñanza basada en estándares con oportunidades para adquirir, aprender y practicar el idioma mediante el habla, escucha, la lectura y escritura. Siempre se debe considerar lo que los estudiantes de inglés y los bilingües emergentes han aprendido en LOTE y no volver a enseñar conceptos que los estudiantes ya conocen, por ejemplo, la direccionalidad, las pistas de contexto y las letras que hacen palabras, las palabras que forman oraciones y las oraciones forman párrafos Se debe evitar una visión monolingüe de la enseñanza del lenguaje y la alfabetización. Reconocer la dinámica de usar dos o más idiomas en combinación para una amplia gama de propósitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Estándares de desarrollo del idioma inglés de WIDA, edición 2020 Estándares de WIDA Can Do de WIDA
Metalingüaje	<ul style="list-style-type: none"> El lenguaje se piensa y se habla. Una oportunidad para entender las relaciones entre y dentro de los idiomas. Permite a los estudiantes analizar cómo se puede aprovechar el lenguaje para expresar el significado (Escamilla, 2015). Un tiempo de enseñanza dedicado a reconocer la influencia del segundo idioma y aprovechar la riqueza del conocimiento lingüístico y académico de cada estudiante. Los propósitos de las conexiones entre idiomas (puentes) son: (1) ayudar a los estudiantes a transferir el lenguaje académico aprendido de un idioma al otro y (2) participar en un análisis constructivo centrándose en cómo los idiomas son similares y diferentes (Beeman y Urow, 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias de conexión entre idiomas Apéndice D. Consideraciones para la conexión entre idiomas Apéndice E. Comportamientos bilingües

Planificación y enseñanza en dos idiomas

La planificación de la alfabetización bilingüe guía la enseñanza de alfabetización en dos idiomas, incluida la misma atención a la enseñanza dedicada a cuatro dominios: oratoria (hablar y escuchar), lectura, escritura y metalingüaje (conexiones entre idiomas). “La enseñanza de estas habilidades de alfabetización es fundamental para el desarrollo de un programa sólido de alfabetización bilingüe para estudiantes de inglés y bilingües emergentes” (Escamilla, 2014, p.62). Las mejores prácticas para la enseñanza de la alfabetización bilingüe incluyen:

- El diseño de unidades de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos y habilidades lingüísticas en LOTE, con la intención de reforzar el conocimiento y la habilidad durante la enseñanza en inglés;
- La planificación de la alfabetización bilingüe, incluida una amplia gama de actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las tres áreas de enseñanza en todo el plan de estudios.
- Centrarse no solo en el idioma de enseñanza, sino también en la calidad de la enseñanza en cada idioma.
- Enseñanza explícita de las conexiones entre idiomas. (Agosto y Shanahan, 2006; Gersten y Baker, 2000; Thomas y Collier, 2003).

Consulte el **Apéndice F** para obtener más detalles sobre las características de la planificación de la alfabetización bilingüe.

Educadores que imparten enseñanza en un programa de dos idiomas

El aprendizaje de la alfabetización mejora cuando los docentes reflexionan y son conscientes de sus propias fortalezas y desafíos. La forma más eficaz es ofrecer oportunidades en las que los temas se centren en los conocimientos, habilidades y estrategias específicos de los participantes en relación con la adquisición de un segundo idioma y la enseñanza simultánea de alfabetización en dos idiomas. Todos los docentes de alfabetización de LOTE requieren un desarrollo profesional especializado sobre cómo enseñar ese idioma en el contexto de los Estados Unidos. Los educadores de alfabetización bilingüe eficaces adoptan una perspectiva multilingüe holística sobre la enseñanza, el aprendizaje y las evaluaciones que considera que dos (o más) idiomas que habla cada estudiante son partes complementarias del repertorio lingüístico en desarrollo del estudiante.

Las LEA son responsables de brindar igualdad de oportunidades para que los estudiantes de inglés y los bilingües emergentes reciban enseñanza de alta calidad basada en estándares para desarrollar habilidades de alfabetización en dos idiomas. Por lo tanto, los programas de dos idiomas deben desarrollarse para tener una trayectoria clara de alfabetización bilingüe que identifique el idioma de enseñanza para cada área de contenido en los grados donde se imparte enseñanza bilingüe. Visite el [sitio web de programas de dos idiomas de la OSSE](#) para obtener más información.



DIFICULTADES DE LECTURA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

La gran mayoría de los estudiantes con discapacidades encuentran dificultades de lectura basadas en factores orgánicos y ambientales que pueden afectar su capacidad para alcanzar adecuadamente las expectativas del nivel de grado relacionadas con la conciencia fonémica, el procesamiento fonológico, la adquisición y comprensión del vocabulario (Carreteiro et al., 2016). Si bien un estudiante puede haber sido diagnosticado con dificultades de lectura, la evaluación continua del estudiante dentro del MTSS es beneficiosa para desarrollar el programa académico individual del estudiante y monitorear el crecimiento. La evaluación, el monitoreo del progreso y la toma de decisiones basada en datos son componentes necesarios del MTSS que deben seguirse para informar la enseñanza e implementar las intervenciones adecuadas.

EVALUACIONES

La evaluación de los elementos de la fluidez lectora se considera integral para el logro de la competencia lectora de los estudiantes con dificultades de lectura. La fuerte correlación entre la fluidez lectora y la comprensión lectora de los estudiantes promueve el razonamiento para la enseñanza de habilidades específicas en los componentes de la fluidez lectora (Hudson et al., 2005). Los componentes de lectura de la siguiente tabla ilustran la relación entre la fluidez y la comprensión lectora:

Correlaciones entre la fluidez lectora y la comprensión lectora

COMPONENTES DE LECTURA	EFFECTOS EN LA FLUIDEZ Y LA COMPRENSIÓN
Automaticidad y memoria de trabajo	Las habilidades de pensamiento de orden superior se desarrollan cuando las palabras se pronuncian instintivamente; la capacidad de la memoria de trabajo para decodificar no se sobrecarga
Precisión de lectura y competencia lectora	la conciencia fonológica competente, la adquisición de habilidades fonéticas y el reconocimiento de palabras visuales promueven la comprensión
Velocidad de lectura y competencia lectora	Capacidad de leer palabras de forma automática y fluida, que permite que los recursos cognitivos estén disponibles para comprender el texto
Prosodia y competencia lectora	Capacidad de leer con la entonación, la duración y el tono adecuados para promover la comprensión
Evaluación de la fluidez lectora	Monitoreo constante del progreso a través de la observación y pruebas, que proporcionan información de crecimiento y necesidades de enseñanza
Evaluación de la precisión	Llevar a cabo registros de ejecución y determinar errores de palabras por cada 100 palabras, que permite el análisis de patrones de lectura y posibles estrategias de desarrollo de habilidades

Las posibles herramientas de evaluación de lectura incluyen:

- [aimswebPlus](#)
- [Pasajes de referencia](#)
- [Indicadores dinámicos de habilidades básicas de alfabetización temprana \(DIBELS\)](#)
- [Prueba de lectura oral gris, cuarta edición \(GORT-5\)](#)
- [Monitor de fluidez de lectura mediante la lectura natural](#)
- [Prueba TOWRE-2 de eficiencia en la lectura de palabras](#)

Todos los estudiantes con dificultades de lectura deben someterse a una evaluación de lectura en momentos específicos a lo largo del año escolar (es decir, principio, medio, final) como parte de un MTSS para evaluar los puntajes de referencia, así como el crecimiento y el rendimiento. El rendimiento de los estudiantes debe analizarse de acuerdo con las metas de crecimiento individual del estudiante y el perfil de aprendizaje.

En la administración de las herramientas de evaluación, se recomienda que (a) las expectativas del nivel de grado correspondan a la medida de evaluación, (b) los materiales de evaluación estén relacionados con la enseñanza actual o pasada y (c) las puntuaciones sean predictivas del rendimiento de los estudiantes. Los procedimientos para administrar, recopilar y calificar los datos de los exámenes de detección deben ser válidos y confiables.

MONITOREO DEL PROGRESO PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Como se describe en el [principio orientador 3 para la alfabetización](#), la enseñanza para los estudiantes con discapacidades de lectura debe ser individualizada e incluir una revisión constante y continua del progreso de los estudiantes para informar las decisiones sobre la eficacia de la intervención específica. Si el estudiante no está progresando adecuadamente hacia las metas establecidas, es posible que se necesite una intervención alternativa.

El progreso de los estudiantes se indicará mediante el monitoreo de su fluidez en la lectura de pasajes y el registro de los datos de los estudiantes, incluidas las *puntuaciones de palabras correctas por minuto* (WCPM) en una gráfica o tabla. Puede encontrar información sobre las herramientas e intervenciones de monitoreo del progreso en el sitio web del [Centro Nacional de Intervención Intensiva](#).

La frecuencia y la duración del monitoreo del progreso dependerán del nivel de lectura del estudiante, la intervención implementada y el nivel de rendimiento del estudiante. Los datos de monitoreo del progreso deben incluir las fortalezas y desafíos de lectura de los estudiantes que respaldarán la provisión de intervenciones adecuadas e enseñanza individualizada. Los estudiantes con déficits significativos de lectura (es decir, leer un año o más por debajo del nivel de grado) deben recibir enseñanza individual o en grupos pequeños por parte de un profesional capacitado y calificado (por ejemplo, docente de educación especial, especialista en intervenciones, especialista en alfabetización).

Decisiones basadas en datos

Los educadores toman decisiones educativas en función de los resultados de la evaluación. Estos datos se utilizan para desarrollar los perfiles de los estudiantes, seleccionar intervenciones y elegir estrategias específicas para apoyar el crecimiento de la lectura. El análisis de los datos de evaluación ayuda a la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo profesional y las actividades de capacitación para docentes y personal. Los educadores tienen la oportunidad de trabajar en colaboración para cumplir con las tendencias de los estudiantes y pueden identificarse para desarrollar resultados orientados a objetivos.

Enseñanza

Se ofrece enseñanza de múltiples niveles con componentes específicos que se practican según el perfil del estudiante. Muchos estudiantes con dificultades de lectura que reciben enseñanza nivelada están en el nivel III y reciben enseñanza intensiva e individualizada. Los estudiantes también pueden recibir adaptaciones apropiadas dentro del aula de educación general que les permitan acceder al plan de estudios de educación general con sus compañeros sin dificultades de lectura. Hacer referencia al plan de estudios doblemente diferenciado (consulte la tabla en la página 35) y los principios del [Diseño Universal para el Aprendizaje](#) (a) apoyará la participación y la motivación de los estudiantes, (b) permitirá a los estudiantes recibir enseñanza en función de su estilo de aprendizaje individual y (c) ofrecerá a los estudiantes con varias formas de demostrar su comprensión del contenido.

Prácticas basadas en la evidencia y la investigación

Los estudiantes con dificultades de lectura deben recibir enseñanza y estrategias basadas en la evidencia y la investigación para apoyar su adquisición de lectura. Los estudiantes que se inscriben en los grados K-12 pueden encontrar que estas prácticas son más efectivas según la banda de grado (primaria, intermedia o secundaria) o la edad.

Las prácticas y estrategias de la siguiente tabla pueden ser eficaces en función de las características de aprendizaje o el perfil del estudiante (Connor, Alberto, Compton y O'Connor, 2014):

INTERVENCIONES BASADAS EN LA EVIDENCIA Y LA INVESTIGACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS INTERVENCIONES	CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN DE LA MEJORA
Prevención mediante la intensidad de la enseñanza	Intervenciones intensivas tempranas	Bajos niveles de lectura	Aumentar la intensidad es una práctica eficaz para los estudiantes con discapacidades o en riesgo de ser identificados con una discapacidad; puede prevenir las dificultades de lectura.

Para obtener más ejemplos de prácticas basadas en la evidencia y la investigación en adquisición de lectura, consulte el [Apéndice G](#).

Adaptaciones y modificaciones

Las adaptaciones permiten a los estudiantes acceder al plan de estudios y demostrar su comprensión sin reducir la información o las expectativas del rendimiento de los estudiantes. Los estudiantes pueden recibir adaptaciones específicas durante la enseñanza y en las evaluaciones de acuerdo con la información contenida en su Programa de Educación Individualizada (IEP) o plan 504.

Las adaptaciones aumentan la accesibilidad de las medidas estándar de lectura (Mejorar los resultados de lectura, Departamento de Educación, 2014). Los tipos de adaptaciones que reciben los estudiantes están determinados por sus características individuales y su comportamiento dentro del entorno del aula durante la enseñanza y las pruebas. Las adaptaciones ofrecidas se reflejan en los siguientes aspectos:

- respuesta
- calendario y programación
- configuración
- presentación

Algunos ejemplos de adaptaciones que se pueden utilizar dentro de los entornos de enseñanza incluyen:

- Lectura en voz alta: apoya a los estudiantes con problemas de visión y de fluidez
- Versión de audio: apoya a los estudiantes con problemas de visión y de fluidez
- Letra grande: apoya a los estudiantes con discapacidades visuales
- Braille: ayuda a los estudiantes con problemas de visión
- Segmentos más cortos: apoya a los estudiantes con déficit de memoria de trabajo y problemas de atención
- Textos/pasajes culturalmente relevantes: brindan la oportunidad de apoyar la motivación y el compromiso

Las modificaciones para estudiantes con dificultades de lectura permiten la alteración de textos y materiales en una variedad de formatos que apoyan la accesibilidad de la información. Las oportunidades para la modificación del contenido se pueden mostrar mediante:

- Libros electrónicos (*e-books*)
- Plan de estudios nivelado
- Opciones de selección de texto
- Formato/preguntas diferentes en evaluaciones
- Tareas y proyectos alternativos

La OSSE ha proporcionado una [Matriz de adaptaciones](#) que proporciona tipos, descripciones y ejemplos de adaptaciones a las que los estudiantes con discapacidades pueden acceder en un entorno de aprendizaje a distancia, híbrido o presencial.

TECNOLOGÍA ASISTIVA

Descripción general de la tecnología asistiva

La IDEA tiene requisitos específicos para que los educadores incluyan no solo lo que los estudiantes aprenderán, sino también cómo accederán a la información para aprender. Una adaptación que puede abordar eficazmente la forma en que los estudiantes pueden acceder al texto es mediante el uso de la tecnología asistiva (AT). La AT incluye cualquier equipo, producto y sistema diseñado para mejorar o mantener el aprendizaje funcional de los estudiantes con discapacidades (ATIA, 2021; IDEA, 2004). Sirven como un apoyo relacionado con la función más que con una discapacidad específica; sin embargo, pueden estar disponibles para todos los estudiantes con una discapacidad a fin de eliminar las barreras al rendimiento (OCALI, 2013). Cuando se usa adecuadamente, la AT es una forma eficaz de maximizar el acceso de los estudiantes a los planes de estudio de educación general y permitir que los estudiantes demuestren su aprendizaje por múltiples medios (Ahmad, 2015). Un creciente número de investigaciones indica que el uso de la TA puede mejorar los resultados de los estudiantes con discapacidades (Natale et al., 2020) al abordar las barreras funcionales en un esfuerzo por aumentar, mejorar y mantener los resultados de los estudiantes (Ahmad, 2015). Hay una variedad de tipos de tecnologías asistivas, que van desde simples hasta complejas, que pueden usarse para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (consulte la tabla 3).

Tipos generales de tecnología asistiva

TECNOLOGÍA ASISTIVA (AT) GENERAL	
Tipo de tecnología asistiva	Ejemplos
Baja tecnología	Tableros de comunicación, organizadores gráficos
Alta tecnología	Computadoras, tabletas
Programas informáticos	Lectores de pantalla, programas de comunicación
Programas de computadora	Teclados y dispositivos señaladores especiales
Materiales de aprendizaje especializados y ayudas para el plan de estudios	Enseñanza asistida por computadora

Selección y monitoreo de la tecnología asistiva

Los estudiantes con discapacidades que tienen dificultades para ver, oír, señalar, recordar y hablar (por nombrar algunos) pueden usar la AT para acceder a la enseñanza (ATIA, 2021). La selección de la AT más adecuada es tan importante como su uso y cómo se monitorea el uso de los estudiantes. La selección de la AT debe basarse en el estudiante individual y en los datos recopilados para respaldar su uso. El equipo del IEP, incluidos las familias y el estudiante, deben analizar las necesidades del estudiante y la tecnología apropiada para abordar esas necesidades en el IEP del estudiante. La IDEA exige que se tenga en cuenta la AT al desarrollar los IEP de los estudiantes. Puede encontrar más información sobre la inclusión de AT en los IEP visitando el Centro de Tecnología y Discapacidad. Se debe prestar especial atención para garantizar que la AT sea adecuada. También es importante tener en cuenta cuando la AT no es apropiada porque puede ser una barrera para los estudiantes. Al seleccionar una AT, es importante que los integrantes del equipo del IEP tengan en cuenta si el estudiante necesita estos apoyos para remediación o compensación; ya que son aplicables para ambos propósitos (The Iris Center, 2020). Puede encontrar información adicional sobre la AT aquí: [Adaptaciones/modificaciones](#).

El monitoreo del uso de la AT debe realizarse regularmente para garantizar que los estudiantes reciban el beneficio que se pretende proporcionar. Conocer y comprender las fortalezas y áreas de desafío de los estudiantes puede ayudar a los docentes a apoyar eficazmente a los estudiantes (The Iris Center, 2020). Es esencial que los educadores recopilen datos de los estudiantes sobre el rendimiento con frecuencia, durante un periodo de tiempo (The Iris Center, 2020). Los datos recopilados deben reflejar el rendimiento de los estudiantes con y sin el uso de la TA con fines de evaluación (The Iris Center, 2020). Según The Iris Center (2020), para que el uso de la AT sea efectivo, debe usarse durante todo el día de enseñanza, todos los días. Por lo tanto, el monitoreo del rendimiento de los estudiantes mientras usan la AT debe realizarse con la mayor frecuencia posible.

Uso de la tecnología asistiva en lectura

El uso de la AT por parte de los estudiantes con discapacidades ha sido eficaz para mejorar las habilidades de alfabetización. Los educadores la han utilizado para apoyar las necesidades de los estudiantes con discapacidades durante décadas (Svensson et al., 2019). La lectura exige que los estudiantes utilicen múltiples habilidades, desde la conciencia fonémica hasta la comprensión lectora. Para los estudiantes con discapacidades, esto puede resultar bastante agotador. La comprensión lectora puede verse gravemente afectada como resultado de que los estudiantes dediquen mucho tiempo a decodificar y tratar de darle sentido a las palabras (Forgrave, 2002). Hay varias maneras en que los educadores pueden hacer adaptaciones para que los textos sean accesibles para los estudiantes (consulte la tabla 4). Los estudiantes con discapacidades de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad se han beneficiado de las lecturas de texto a voz para ayudarse a acceder con éxito al contenido de educación general. Según las investigaciones, las herramientas de conversión de texto a voz son significativamente eficaces para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes con discapacidades, en comparación con no usar esta adaptación (Keelor, Creaghead, Silbert y Horowitz-Kraus, 2020), y deben tenerse en cuenta para los estudiantes que dedican mucho tiempo a la decodificación. La capacitación adecuada del personal escolar apropiado, los estudiantes y las familias sobre la AT es esencial para su eficacia. Siempre que sea posible, los estudiantes deben tener la oportunidad de practicar el uso de la AT para asegurarse de que están familiarizados con cómo usarla para aumentar sus resultados (The Iris Center, 2020).

Tecnología asistiva continua para la lectura

TECNOLOGÍA ASISTIVA CONTINUA PARA LA LECTURA
Libro adaptados para su accesibilidad
Modificaciones de baja tecnología en el texto
Dispositivo portátil para leer palabras individuales
Uso de imágenes/símbolos con texto
Texto electrónico
Texto electrónico modificado
Lector de texto a voz
Escáner con reconocimiento óptico de caracteres (OCR) y lector de texto
Lector de textos con apoyo a las habilidades

Evaluación de las necesidades de tecnología asistiva para estudiantes (2009)



TIPOS DE DIFICULTADES DE LECTURA

Como se explica en la introducción, la visión simple de la lectura (SVR) (Gough y Tunmer, 1986) proporciona un marco claro y eficaz para entender las categorías generales de dificultades de lectura. La SVR postula que la comprensión lectora es el producto de la comprensión y decodificación del lenguaje. El componente de comprensión del lenguaje incluye conocimientos básicos, vocabulario, sintaxis, razonamiento verbal y alfabetización (Scarborough, 2001), mientras que el componente de decodificación incluye tanto la decodificación como el reconocimiento de palabras (Kilpatrick, 2020). La decodificación es el proceso de conectar letras con sonidos y mezclar los sonidos para pronunciar una palabra, y el reconocimiento de palabras es la recuperación inmediata y sin esfuerzo de palabras almacenadas en el banco de palabras “visuales” de una persona (Ehri, 2005).

El siguiente gráfico (Oakhill et al., 2020) ilustra las amplias categorías de lectores basadas en la SVR:

	COMPRESIÓN DEL LENGUAJE	
LECTURA DE PALABRAS	POBRE	BUENA
POBRE	Lectura general pobre	Dislexia
BUENA	Comprensión pobre	Buena lectura

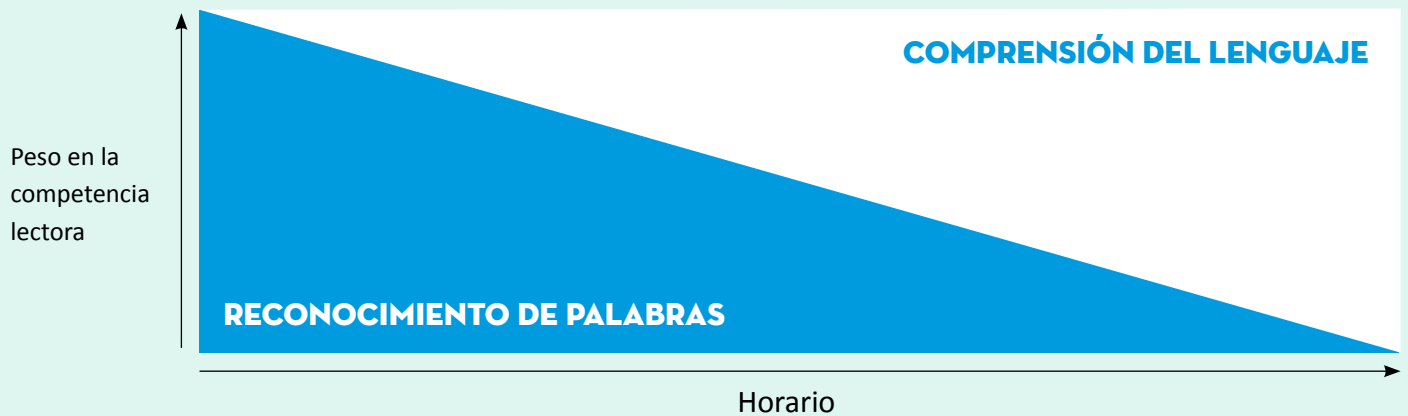
Si bien la palabra “simple” forma parte de la SVR, el marco de la SVR no implica que la comprensión de lectura sea simple. En cambio, significa que la variación en la capacidad de lectura puede capturarse “simplemente” por la variación en las dos habilidades, comprensión del lenguaje y decodificación (Oakhill et al., 2019). De hecho, ambos componentes de la SVR son necesarios para la comprensión lectora. La fuerza en un componente no puede compensar la debilidad del otro; más bien, la debilidad en cualquiera de las dos áreas compromete la comprensión lectora.

La SVR tiene implicaciones significativas para comprender las dificultades de lectura y para detectarlas. Es importante tener en cuenta que, si bien la SVR representa la comprensión lectora como un producto en el que cada componente contribuye por igual, las contribuciones relativas de la comprensión y la decodificación del lenguaje varían a lo largo del desarrollo de la lectura. Entre los lectores principiantes, la decodificación desempeña un papel mucho más importante que la comprensión del lenguaje debido al hecho de que la decodificación presenta un desafío cognitivo mucho mayor en esta etapa y que los textos para niños pequeños generalmente no presentan estructuras de oraciones complejas ni vocabulario sofisticado. A medida que los niños se vuelven más competentes en la decodificación y desarrollan un vocabulario más amplio de palabras visuales o un léxico ortográfico, sus habilidades de comprensión del lenguaje desempeñan un papel más importante en su comprensión de lectura (Oakhill et al., 2019).

El siguiente gráfico ilustra estos cambios a lo largo del desarrollo (Research to Action, 2020, p. 34):

A medida que los estudiantes dominan la decodificación y comienzan a encontrar textos más complejos, la comprensión lectora depende cada vez más de los conocimientos básicos y el vocabulario.

A pesar de que el dominio de la lectura en K-3 depende en gran medida de las habilidades fundamentales que respaldan la decodificación, la lectura posterior se verá afectada si los estudiantes no comienzan a desarrollar el vocabulario y los conocimientos básicos que necesitan para comprender textos cada vez más complejos que encontrarán a medida que avanzan hacia el nivel superior. grados.



En los primeros grados, la capacidad de leer textos de nivel de grado está determinada en gran medida por la habilidad de decodificación, por lo que la enseñanza de decodificación a menudo produce ganancias inmediatas en la competencia de lectura. Sin embargo, es posible que esas ganancias no se transfieran a grados posteriores si los docentes no han desarrollado simultáneamente los conocimientos básicos y el vocabulario de los estudiantes.

“La decodificación desempeña un papel muy importante en la comprensión lectora en los primeros grados. Pero a medida que los estudiantes consolidan su decodificación, la ecuación cambia muy rápidamente”. (Cervetti, 2019)

Fuente(s): Schwartz (2019); Cervetti (2019).

Estos hallazgos conducen a las siguientes recomendaciones con respecto a las dificultades de lectura:

- Debido a que la comprensión y la decodificación del lenguaje contribuyen a la comprensión de lectura de manera diferente en diferentes momentos, es importante evaluar ambos componentes de forma independiente para fines de detección, diagnóstico y monitoreo del progreso. Por ejemplo, la conciencia fonémica, la decodificación y el reconocimiento visual deben evaluarse de forma independiente. La evaluación de estas áreas de forma independiente permite una mayor comprensión de la fuente o fuentes de la dificultad del estudiante.
- El componente de decodificación se puede medir con evaluaciones de conciencia fonémica que incluyen tareas de combinación y análisis de palabras (segmentación y manipulación de fonemas), tareas de lectura de palabras y tareas de lectura de palabras sin sentido. Las tareas de lectura de palabras sin sentido son la mejor manera de entender la habilidad de lectura de palabras de un estudiante (Share, 1995; Kilpatrick, 2015).
- Los componentes de la comprensión lingüística pueden ser más difíciles de evaluar debido al hecho de que estas habilidades continúan desarrollándose a lo largo de los años de primaria y secundaria, mientras que los componentes que contribuyen a la decodificación se vuelven completamente automáticos al principio del desarrollo. Sin embargo, es importante tener en cuenta el desarrollo del lenguaje oral (profundidad y amplitud del vocabulario, palabras por enunciado y complejidad de la sintaxis), así como el desarrollo de conocimientos previos, ya que estos factores pueden contribuir a déficits de comprensión específicos (Oakhill et al., 2019).
- Las intervenciones y los objetivos deben apuntar a centrarse en las necesidades particulares del niño, más que en las metas de comprensión o los niveles de lectura. Los objetivos de comprensión son difíciles de medir y las evaluaciones de comprensión difieren mucho en lo que miden (Cutting & Scarborough, 2009). Las evaluaciones del nivel de lectura confunden la comprensión del lenguaje y la decodificación, lo que hace imposible conocer la causa de la dificultad del estudiante. Además, las evaluaciones de lectura niveladas pueden usar texto predecible, lo que hace que sea más fácil para los estudiantes adivinar las palabras, y es posible que no estén normalizadas a nivel nacional ni coincidan con las expectativas del nivel de grado.

Evaluaciones

Como se mencionó anteriormente, las evaluaciones de detección universales son un tipo de evaluación que se utiliza para predecir el riesgo. Las evaluaciones de detección de las dificultades de lectura pueden predecir con altos niveles de precisión qué estudiantes pueden tener dificultades para leer de manera competente debido a dislexia, trastorno del desarrollo del lenguaje u otra discapacidad. Las evaluaciones de detección apoyan un enfoque basado en la prevención al permitir que los estudiantes con riesgo de dificultades de lectura reciban apoyo e intervención antes de que comiencen a tener dificultades, en lugar de después de haber fracasado. De hecho, la detección temprana y frecuente constituye una característica clave de un modelo de prevención, en contraste con un modelo de "esperar al fracaso" (Vaughn y Fletcher, 2020). El enfoque de "esperar al fracaso" (Ozernov-Palchik y Gaab, 2016) se caracteriza por un diagnóstico de dificultad de lectura, a menudo dislexia, tan tardía como hasta 2.º grado, en el que ha pasado el plazo para la intervención más eficaz. Además, para 2.º o 3.º grado, la brecha entre los lectores competentes y pobres se ha ampliado, y las consecuencias negativas de la dificultad de lectura, que incluyen vocabulario y conocimientos básicos limitados, falta de interés o motivación para leer y poca confianza o autoestima, están bien establecidas (Catts y Hogan, 2021). En un modelo preventivo, los estudiantes reciben enseñanza de lectura de nivel 1 basada en evidencia y centrada en el código, lo que facilita la determinación de qué estudiantes están en riesgo y resulta en que menos estudiantes necesiten intervenciones en los últimos años, cuando son más costosos y menos efectivos (Ozernov-Palchik y Gaab, 2016). Los innumerables beneficios para los niños de la detección temprana superan cualquier costo logístico, administrativo o financiero a corto plazo (Gaab, 2017).

La detección temprana debe incluir los siguientes factores (Gaab, 2017):

- Ser breve o corta para administrar
- Ser integral y abordar dominios clave: conciencia fonológica, conocimiento de las letras, denominación rápida y automatizada, vocabulario, comprensión auditiva e historia familiar
- Hacerlo temprano, idealmente desde el preescolar, pero no más tarde de kindergarten
- Incluir la diversidad de idiomas y dialectos
- Esté al tanto de la neurobiología y la genética preguntando acerca de los antecedentes familiares de dificultades para leer

Los factores más importantes para las evaluaciones de detección varían a lo largo de la trayectoria del desarrollo. Los antecedentes familiares a menudo ofrecen pistas importantes sobre el riesgo de lectura, por lo que los cuestionarios de antecedentes familiares deben formar parte de la evaluación diagnóstica de lectura. Además, al seleccionar un evaluador validado, es importante considerar su incorporación y comprensión de la variación del idioma y el dialecto. Los estudiantes de color a menudo están sobrerrepresentados en la educación especial en general, pero están infrarrepresentados en las categorías del habla y el lenguaje y de discapacidades específicas de aprendizaje (Washington y Lee-James, 2020). Para obtener información sobre estas evaluaciones, consulte:

- [Sistemas de apoyo de múltiples niveles](#)
- [Evaluaciones y monitoreo del progreso](#)

Sugerencias sobre lo que se debe evaluar en varios momentos:

PRE-K 3/4	KINDERGARTEN - 2.º grado
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo del lenguaje oral• Conciencia fonológica• Habilidades de nomenclatura rápida• Antecedentes familiares de dificultad para aprender a leer	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo del lenguaje oral• Conciencia fonológica• Habilidades de nomenclatura rápida• Antecedentes familiares de dificultad para aprender a leer• Correspondencia entre sonidos y letras utilizando al menos una evaluación de palabras sin sentido• Capacidad de decodificación mediante al menos una evaluación de palabras sin sentido• Fluidez de lectura oral

MÁS ALLÁ DEL SEGUNDO GRADO

Después de 2.º grado, los estudiantes deben ser evaluados de manera rutinaria para determinar su capacidad de lectura. Para un lector con un desarrollo típico, una evaluación silenciosa de la comprensión lectora puede ser suficiente. Sin embargo, especialmente hasta 5.º grado, puede ser necesaria una medida de fluidez de lectura oral para determinar cualquier debilidad en el reconocimiento de palabras y la capacidad de lectura oral. Después de una medida de fluidez en lectura oral, si un estudiante no lee con fluidez los textos de su grado, se deben administrar medidas adicionales como parte de su evaluación trianual regular. Estos incluirían medidas de conciencia fonológica y fonética, incluida la correspondencia entre sonidos y letras y la capacidad de decodificación. Las evaluaciones gratuitas de conciencia fonológica están disponibles en línea, incluidos Heggerty PASA y Kilpatrick PAST. Las medidas fonéticas gratuitas están disponibles en línea, incluido la evaluación Quick Phonics.

Si bien las evaluaciones de detección con una alta precisión de clasificación, es decir, aquellas que identifican correctamente a los estudiantes que necesitan apoyo sin identificar incorrectamente a los estudiantes que no necesitan intervención, pueden predecir el riesgo, es importante no basar las decisiones en una sola evaluación (Catts & Hogan, 2021). También es importante tener en cuenta que estas evaluaciones son más predictivas cuando la enseñanza básica en el aula es sólida. En otras palabras, si muchos o la mayoría de los estudiantes leen por debajo del nivel de grado, no solo se verá comprometida la utilidad de la evaluación, sino que también será necesario reevaluar el plan de estudios y la enseñanza básicos.

Al crear un plan para administrar las evaluaciones, también debe haber un plan sobre cómo responder a los datos. Puede ser necesario reservar tiempo para revisar los resultados, tomar decisiones basadas en datos y determinar los grupos de intervención. El personal que proporciona la intervención debe estar bien versado en estrategias e intervenciones basadas en evidencia. Para obtener más información, consulte:

- [Prácticas basadas en la evidencia para la alfabetización](#)
- [Sistemas de apoyo de múltiples niveles](#)
- [Evaluación y monitoreo del progreso](#)





Foto de Allison Shelley/The Verbatim Agency para Edulmages

INTRODUCCIÓN

Se requieren dos habilidades fundamentales para la lectura: el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje, como se menciona en la visión simple de la lectura (SVR). Ambos son esenciales para la lectura, y uno no puede compensar al otro. [Para obtener más información sobre la SVR, consulte Introducción a la enseñanza de la alfabetización.](#)

De manera abrumadora, la causa más común de dificultad para leer es la identificación o decodificación de palabras (Barquero et al., 2014; Shaywitz, 2003). Algunos estiman que más del 90 por ciento de las dificultades de lectura en los grados K-2, y la mayoría de las dificultades de lectura en otros grados, son causadas por dificultades con el reconocimiento de palabras. Como ocurre con todas las dificultades, las dificultades de reconocimiento de palabras existen de forma continua. Una dificultad pronunciada y diagnosticada con el reconocimiento de palabras es la dislexia. Un estudiante podría presentar efectos leves, moderados o graves de dislexia.

¿QUÉ ES LA DISLEXIA?

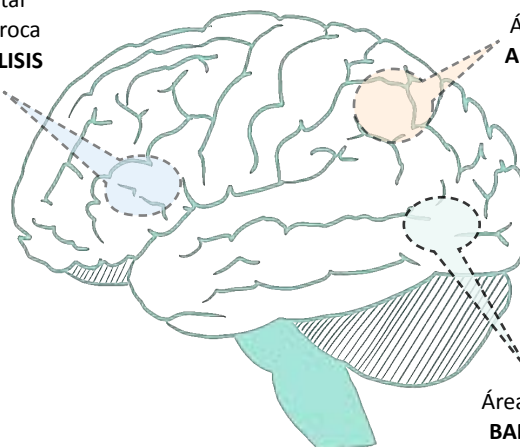
La siguiente definición de dislexia fue elaborada con el aporte de los principales investigadores y científicos de la Asociación Internacional de Dislexia (IDA) en 2002: “La dislexia es una discapacidad de aprendizaje específica de origen *neurobiológico*. Se caracteriza por dificultades con el *reconocimiento de palabras preciso o fluido* y por una mala capacidad de ortografía y decodificación. Estas dificultades suelen ser el resultado de un *déficit en el componente fonológico del lenguaje* que a menudo es *inesperado* en relación con otras *capacidades cognitivas* y la provisión de una enseñanza eficaz en el aula. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión de lectura y una experiencia de lectura reducida que pueden impedir el crecimiento del vocabulario y los conocimientos básicos”.

SISTEMAS CEREBRALES DE LA LECTURA

Las imágenes cerebrales han demostrado que hay tres áreas involucradas en la lectura. El área de Broca está activa cuando se vocalizan palabras en la mente. El área media "temporal-parietal" decodifica los sonidos de las letras y las palabras, y es mucho menos activa en personas con dislexia. La zona de más atrás contiene recuerdos de palabras enteras. Cuanto mejor lee alguien, más activo se vuelve.

Fuente: Superar la dislexia: un nuevo y completo programa basado en la ciencia para problemas de lectura a cualquier nivel por Sally Shaywitz

Circunvolución frontal inferior del área de Broca
ARTICULACIÓN/ANÁLISIS DE PALABRAS



Área temporal-parietal
ANÁLISIS DE PALABRAS

Área occipital-temporal
BANCO DE PALABRAS

Una mirada más profunda de los términos:

- **Neurobiológica:** La dislexia es una discapacidad cerebral. No está relacionada con el entorno, el habla ni la visión. Además, debe tenerse en cuenta los antecedentes familiares de dislexia que estén correlacionados (Dehaene, 2009). Hay una mayor prevalencia de dislexia entre los hijos de aquellos que tienen dislexia, aunque no hay una correlación genética directa ni una causalidad (Dehaene, 2009). La dislexia existe en todos los idiomas y se puede diagnosticar sin importar el idioma materno del estudiante.
- **Reconocimiento de palabras preciso o fluido:** Si bien la fuente principal de dificultad para leer es un déficit en el componente fonológico del lenguaje (que se explica a continuación), el estudiante presenta una lectura inexacta o sin fluidez (Catts & Hogan, 2021).
- **Déficit en el componente fonológico del lenguaje:** Los estudios de imagen por resonancia magnética funcional (IRMf) han revelado que los estudiantes con dislexia tienen un "déficit en el procesamiento de fonemas, los componentes elementales de las palabras habladas". Un área del hemisferio izquierdo involucrada en el procesamiento de fonemas, o sonidos del habla, no está suficientemente activa durante la lectura (Barquero et al., 2014; Eckhart, 2018; Shaywitz, 2003). Este es un marcador neurobiológico, no causado por el entorno ni por la enseñanza previa.
- **Inesperado:** Los estudiantes con dislexia pueden rendir a los niveles esperados o superiores a los esperados en otras evaluaciones educativas; en particular, la comprensión del idioma puede ser una fortaleza relativa. Si bien algunas evaluaciones educativas (es decir, la comprensión de pasajes o la ortografía) pueden verse afectadas por su discapacidad lectora causal, la debilidad en la lectura es inesperada en relación con otras capacidades cognitivas (Dehaene, 2009; Shaywitz, 2003).
- **Habilidades cognitivas:** Las habilidades cognitivas incluyen la planificación, la memoria, la percepción visual y más (Morin, 2021).

Los científicos e investigadores varían en cuanto a la prevalencia de la dislexia, quizás porque la dislexia existe de forma continua. Los estudiantes pueden presentar efectos muy leves, moderados o graves de la discapacidad. Sin embargo, el rango más comúnmente acordado sugiere que el 10 por ciento de todos los estudiantes tienen dislexia (Siegel, 2006). Es importante tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes que tienen una discapacidad de aprendizaje específica tienen una discapacidad específica del lenguaje o la lectura, comúnmente conocida como dislexia (EdFacts, 2021).

EJEMPLO DE CONDUCTAS DE DISLEXIA: ESTUDIANTE DE 2.º GRADO				
LEVE	+	MODERADO	○	GRAVE
<ul style="list-style-type: none"> • Usa, pero confunde, las correspondencias entre letras y sonidos (es decir, leer /k/ para "ch" o escribir /j/ para "g"). • Es capaz de segmentar y combinar palabras de una sílaba, pero puede cometer errores. • Dificultad para hacer la transición entre tipos de sílabas (es decir, leer una vocal corta en una sílaba vocal larga). • Dificultad con el análisis de palabras multisilábicas (es decir, no exhibe habilidades de análisis de palabras para separar palabras multisilábicas). • Decodificación lenta o laboriosa. 		Comportamientos de la dislexia leve más: <ul style="list-style-type: none"> • Confusión persistente con correspondencias de letras y sonidos más elementales, especialmente vocales (por ejemplo, leer /e/ para "a" o /m/ para "p"). • La comprensión de los textos leídos en voz alta puede verse afectada; el estudiante debe volver a leer para entender lo que está leyendo 		Comportamientos de la dislexia leve más: <ul style="list-style-type: none"> • Leer significativamente por debajo del nivel de grado antes de la intervención o leer significativamente por debajo del nivel de grado sin intervención. • La comprensión de los textos leídos en voz alta se ve gravemente afectada; el estudiante no puede comprender lo que está leyendo debido a su falta de automaticidad de decodificación.

SEÑALES DE ALERTA/PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

La dislexia es neurobiológica y existe en un continuo de gravedad. Por lo tanto, la dislexia generalmente se identifica cuando un estudiante, antes, durante o después del inicio de la educación formal de lectura, presenta comportamientos académicos específicos. A continuación, se presentan comportamientos que *pueden* indicar que un estudiante tiene un déficit en el componente fonológico del lenguaje:

Antes del inicio de la educación de lectura formal (Pre-K 3/4):

- Dificultad con las tareas de rima apropiadas al desarrollo
- Dificultad para reconocer sonidos distintos en palabras habladas
- Dificultad para producir los sonidos del habla del idioma de enseñanza (es decir, inglés o español e inglés en una escuela bilingüe)

Durante la educación de lectura temprana (K-2):

- Dificultad con las tareas de conciencia fonémica apropiadas para el desarrollo (es decir, combinar los sonidos del habla en palabras o segmentar las palabras en sonidos del habla individuales)

- Dificultad para recordar todos los nombres de las letras
- Dificultad para recordar correspondencias entre letras y sonidos (es decir, dificultad para recordar que la "m" produce el sonido /m/ y luego el sonido /e/ está representado por la "e")
- Dificultad para combinar de tres a cuatro sonidos mientras lee
- Dificultad para leer palabras de tres a cinco letras
- Falta de automaticidad durante la lectura
- Lectura lenta o laboriosa

Después de la educación temprana en lectura (a partir de 3.º grado):

- Dificultad para leer palabras
- Falta de automaticidad durante la lectura
- Lectura lenta o laboriosa
- Dificultad para escribir correctamente



Para obtener más orientación e información, consulte [Evaluaciones y monitoreo de progreso](#).

Todos los estudiantes deben ser evaluados a partir de pre-K 4 con una cadencia de tres veces al año utilizando una evaluación validada. La evaluación debe ser breve, completa, realizarse temprano, incluir la diversidad de idiomas y dialectos y conocer la neurobiología y la genética. Para obtener información adicional sobre las evaluaciones de detección, consulte la [sección Dificultades de lectura](#).

MEJORES PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN

La alfabetización estructurada es un conjunto de principios sobre cómo enseñar a leer que se puede utilizar en los niveles 1, 2 y 3. La alfabetización estructurada es la mejor práctica para los estudiantes con cualquier dificultad de lectura, incluida la dislexia, y es sistemática y acumulativa, directa y explícita, diagnóstica, multisensorial y analítica. El enfoque de la alfabetización estructurada está alineado con los [principios orientadores 2 y 3 para la alfabetización](#).

PRINCIPIOS DE LA ALFABETIZACIÓN ESTRUCTURADA	PLAN DE ESTUDIOS Y ENSEÑANZA - BANDERA VERDE	CURRÍCULO Y ENSEÑANZA - BANDERA ROJA
Sistemático: Los docentes deben seguir un alcance y una secuencia que introduzcan nuevos conceptos y revisen los conceptos aprendidos anteriormente.	Cada concepto de sonido, letra y fonética se enseña de manera lógica. Conceptos revisados diariamente.	Los conceptos se enseñan en orden aleatorio (p. ej., letra de la semana), poco claro o alfabético.
Directo y explícito: Los docentes deben establecer clara y directamente los conceptos de decodificación y alfabetización que el estudiante debe aprender.	Lenguaje claro y descriptivo sobre cómo se hace cada sonido y cómo se forma cada letra. Los docentes pueden consultar el plan de estudios para aprender sobre el idioma inglés.	Alentar a los estudiantes a adivinar sonidos y letras. Alentar a los estudiantes a usar el contexto, los patrones de oración o las imágenes para adivinar palabras.
Diagnóstico: Los profesores deben adaptar las clases en el momento y tomar decisiones diagnósticas sobre el aprendizaje de los estudiantes entre clases.	Monitoreo de progreso integrado. Permite más o menos revisiones en función de la respuesta del estudiante a la enseñanza. Una forma más organizada de adaptar las clases a los niveles 2 y 3.	Avanzar en alcance y secuencia sin monitoreo de progreso. Falta de flexibilidad para revisar. Componentes con comandos excesivos.
Multisensorial: Los docentes deben llamar la atención sobre las vías de aprendizaje visuales, auditivas, cinestésicas y táctiles.	Alienta a los estudiantes a conectar los aspectos orales del lenguaje (habla) con los aspectos visuales del lenguaje (texto escrito).	Uso excesivo de tarjetas didácticas, hojas de ejercicios y simulacros.
Analítico: Los docentes deben animar a los estudiantes a analizar el idioma inglés para desarrollar habilidades de análisis de palabras.	Incluir información sobre vocales, tipos de sílabas y estrategias para decodificar palabras multisilábicas. Alienta a los estudiantes a observar y analizar patrones de palabras, incluidos los patrones morfológicos. Alienta a los estudiantes a decodificar incluso palabras que se usan con alta frecuencia y analizar sus partes decodificables.	Falta de enseñanza explícita sobre vocales, tipos de sílabas y estrategias para decodificar palabras multisilábicas. Falta de enseñanza sobre morfemas. Desalienta a los estudiantes a reconocer patrones de palabras.

La alfabetización estructurada incluye cinco componentes clave de la enseñanza para los estudiantes con dislexia:

- **Conciencia fonémica:** Debido a que la dislexia generalmente resulta de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, es imperativo que los estudiantes con dislexia reciban intervención en el componente fonológico del lenguaje; es decir, una intervención sistemática dirigida a mejorar la conciencia fonémica.

UNA MIRADA MÁS PROFUNDA A LA ENSEÑANZA DE CONCIENCIA FONÉMICA:

¡Trabaja con fonemas dentro de una palabra!

Docente: "¿Estamos preparados para un trabajo de sonido? En primer lugar: ¡primeros sonidos! ¿Cuál es el primer sonido que escuchamos en... mat?"

Estudiantes: "/m/"
[repetir para... sat? fat? rat?]

Docente: "¡Buen trabajo, estudiantes!"

Docente: "¡Intentemos lo mismo para el sonido final en palabras! ¿Cuál es el último sonido que oyen en... ram?"

Estudiantes: "/m/"
[repetir para... luck, rid, tip]

Docente: "¡Mis estudiantes son geniales! Intentemos algo un poco más difícil: ¿Pueden separar los sonidos de esta palabra: bit?"

Estudiantes: "/b/.../i/.../t/!"

Docente: "Hagamos uno más difícil con más sonidos... bliss?"

Estudiantes: "/b/... /l/... /i/... /s/".

Docente: "¡Buen trabajo! ¿Y... brick?"

Estudiantes: "/b/... /r/... /i/... /k/".

La enseñanza de conciencia fonémica a menudo se confunde con la sensibilidad fonológica (Brady, 2020). La sensibilidad fonológica es simplemente sensibilidad a unidades más grandes del habla, como sílabas y rimas. A menudo, los niños adquieren esto antes de la conciencia fonémica. Sin embargo, no es un precursor ni un requisito para la habilidad más avanzada de la conciencia fonémica. La conciencia fonémica es la "conciencia consciente de los sonidos individuales del habla (fonemas)" (Brady, 2020) y es esencial para aprender a leer. Muchos docentes y planes de estudio dedican una cantidad innecesaria de tiempo a enseñar rimas y aplaudir sílabas, pero estas habilidades no son esenciales para la capacidad de lectura posterior. Los docentes deben dedicar su tiempo a partir de finales de pre-K a la conciencia de los fonemas. Los ejemplos incluyen la identificación de fonemas, la combinación, la segmentación, la eliminación, la adición y la sustitución.

- **Relaciones sonido/símbolo o fonética:** Además del dominio fonémico, los estudiantes necesitan intervención en la relación entre los fonemas (sonidos del habla) y los grafemas (las letras y los sonidos de las letras que representan los sonidos del habla). Los docentes deben enseñar a los estudiantes las relaciones entre letras y sonidos, trabajando con unos pocos fonemas a la vez. Después de aprender cada vocal corta y consonante simple, los investigadores recomiendan introducir patrones cada vez más complejos como combinaciones de consonantes, dígrafos y eventualmente todos los tipos de sílabas. La enseñanza fonética no puede terminar con la introducción de la enseñanza individual de fonema/grafema. Los docentes deben usar actividades de construcción de palabras para enseñar a los estudiantes a combinar los sonidos para una lectura fluida (Foorman et al., 2016).
- **Fluidez:** La fluidez, o la capacidad de leer con expresión, precisión y facilidad, es un puente esencial para la comprensión. Los docentes deben crear experiencias para que los niños lean oralmente, aprendan a autocorregirse y reciban comentarios (Foorman et al., 2016).
- **Vocabulario:** El vocabulario, que es principalmente una habilidad de comprensión del idioma, es una habilidad esencial para que los estudiantes alcancen la alfabetización completa. El vocabulario no solo incluye el conocimiento de las palabras, sino toda la gama de la semántica: connotaciones, relaciones entre palabras, morfología, matices de significado, sinónimos, antónimos, significados múltiples y más. Los estudiantes pueden recibir enseñanza directa en vocabulario mediante el estudio de las relaciones entre palabras y la morfología. La enseñanza del vocabulario se puede hacer oralmente y luego integrarse en las tareas basadas en texto a medida que el niño desarrolla la decodificación.
- **Comprensión:** La comprensión, el objetivo final de la lectura, también se puede enseñar explícitamente. Se puede y se debe enseñar a los estudiantes que la lectura debe tener sentido. Según la sección de enseñanza de alfabetización K-5, la comprensión se logra cuando uno es capaz de leer un texto con precisión y utilizar sus conocimientos básicos para construir el significado.

La intervención integral para estudiantes con dislexia incluiría los cinco componentes: conciencia fonémica, fonética, fluidez, vocabulario y comprensión. Los docentes deben evaluar los componentes de cada intervención en función de los componentes presentes. Los docentes pueden consultar esta [herramienta de evaluación del plan de estudios](#) para obtener información más detallada.

Conceptos erróneos:

Desafortunadamente, la dislexia es comúnmente malinterpretada. La siguiente sección cubre los seis conceptos erróneos más persistentes acerca de la dislexia.

CONCEPTO ERRÓNEO	VERDAD
Los docentes del aula no pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes con dislexia. ¡FALSO!	La enseñanza de nivel 1 de alta calidad, impartida por docentes de aula, es esencial para garantizar que se cumplan las necesidades de los estudiantes. Las dificultades de lectura existen de manera continua, y la enseñanza de nivel 1 puede fortalecer las habilidades fundamentales que todos los estudiantes necesitan para leer (Nelson-Walker, et al., 2013). La enseñanza centrada en el código que implica conciencia fonémica, fonética y fluidez es muy eficaz para abordar cualquier dificultad basada en códigos (Catts & Hogan, 2021). La dislexia es de naturaleza neurobiológica; por lo tanto, la enseñanza de nivel 1 no puede prevenir los elementos cerebrales de la dislexia; más bien, la enseñanza de nivel 1 puede prevenir los graves problemas de lectura característicos del trastorno. Los docentes de aula también deben evaluar a los estudiantes para detectar dislexia y luego proporcionar enseñanza específica y efectiva de nivel 2 y 3 en grupos pequeños, como es común en los bloques de alfabetización primaria. (Gersten, et al., 2008; véase también Scanlon, et al., 2008 y Wanzek, et al. 2016)
Los estudiantes con dislexia ven letras y palabras al revés. ¡FALSO!	La inversión de letras es común en muchos estudiantes jóvenes a medida que aprenden a leer y escribir (Vaughn y Fletcher, 2020). En un momento, se pensó que la reversión de letras era una característica principal de la dislexia, pero las investigaciones sugieren que no hay evidencia de que los estudiantes con dislexia inviertan las letras con más frecuencia en comparación con los estudiantes sin dislexia (Gaab, 2021). Según Blackburne et al. (2014), una hipótesis para la frecuencia de la inversión de letras en estudiantes jóvenes es que aprender a leer requiere una adaptación de un proceso de reconocimiento de objetos en el cerebro. Este proceso no se creó para adherirse a la orientación izquierda-derecha. Por ejemplo, una silla puede reconocerse como silla si está orientada a la izquierda, a la derecha o al revés. Cuando se trata de leer y escribir letras, es necesaria una orientación específica de izquierda a derecha para una identificación precisa (por ejemplo, b contra d o p contra q). Si aprender a leer y escribir requiere una adaptación de un proceso de reconocimiento de objetos en el cerebro, entonces todos los estudiantes (no solo los estudiantes con dislexia) requieren tiempo y practican la lectura y escritura de letras con una orientación izquierda-derecha (Blackburne, et al., 2014).
Los estudiantes se benefician de esperar hasta después del segundo grado para realizar una intervención de lectura. ¡FALSO!	Las intervenciones intensivas son más eficaces en kindergarten o en 1.º grado (Wanzek y Vaughn, 2007). Se ha demostrado que los déficits en la conciencia fonológica son precursores sólidos de la dislexia en estudiantes de tan solo 3 años (Puolakanaho et al., 2007). La capacidad del cerebro para cambiar (plasticidad cerebral) disminuye a lo largo de la infancia (Johnson, 2001; Johnston, 2009) y ciertas habilidades son más difíciles de adquirir después de un “periodo sensible” (Johnson, 2005). Por lo tanto, es imperativo intervenir de manera oportuna al inicio de la dificultad de lectura.
Las interacciones de alfabetización en el hogar (es decir, “leer con su hijo/a todas las noches” y “leer en voz alta”) mejorarán el rendimiento de los niños en riesgo en cuanto a la dislexia. ¡FALSO!	Si bien el entorno de alfabetización en el hogar (HLE) es importante para mejorar el vocabulario y los conocimientos básicos, no hay evidencia basada en investigaciones de que pueda remediar la dislexia o el déficit fonológico, la causa fundamental de la dislexia (Hamilton, 2016). La predisposición genética a la dislexia disminuye la eficacia de la HLE que se muestra en poblaciones no disléxicas (Powers, 2016). La HLE puede aumentar la capacidad de comprensión auditiva en los niños durante el desarrollo temprano de la lectura, pero no hay hallazgos significativos que muestren una mejora en la actividad cerebral en las etapas posteriores de la lectura (Powers, 2016).
Las capas superpuestas de colores mejoran la dislexia. ¡FALSO!	El síndrome de sensibilidad escotópica, más comúnmente conocido como síndrome de Irlen, aboga por el uso de superposiciones de colores para remediar las dificultades en la velocidad de lectura, precisión y comprensión de los estudiantes con dislexia (Freeze, 2016). Si bien las superposiciones de colores se utilizan con frecuencia como acomodación en muchos estados, no hay evidencia basada en investigaciones que respalde su uso (Uccula, 2014). En varios estudios recientes no relacionados con Irlen Institute, no hubo aumento en las palabras correctas por minuto (WCPM) leídas por los sujetos que usaron superposiciones de colores (Freeze, 2016).
La dislexia solo ocurre en estudiantes de habla inglesa y a los estudiantes que aprenden inglés no se les puede diagnosticar dislexia. ¡FALSO!	Existe evidencia significativa de que la dislexia existe en todos los idiomas, incluidos aquellos con un sistema de escritura menos complejo que el inglés. Por ejemplo, el español se considera un sistema de escritura más transparente. El aprendizaje de la lectura puede predecirse o, como mínimo, estar influenciado por factores neurobiológicos, como la conciencia fonológica antes del inicio de la educación formal; en consecuencia, la dislexia puede existir en estudiantes de todos los orígenes lingüísticos (Hoeft, McCardle y Pugh, 2015). Además, los estudiantes cuyo idioma materno no es el inglés y están aprendiendo inglés en la escuela no deben pasar por alto las señales de alerta de dislexia. De hecho, su conciencia fonémica, las correspondencias entre letras y sonidos y la automaticidad de decodificación se pueden evaluar en su idioma materno para determinar si están exhibiendo alguno de los comportamientos de bandera roja para la dislexia.

SECCIÓN 6: EVALUACIÓN INTEGRAL Y MONITOREO DEL PROGRESO



"La evaluación es el medio de hoy para modificar la enseñanza del mañana".

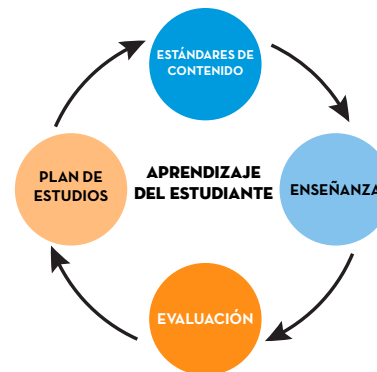
— Carol Ann Tomlinson (2014)

Un sistema integral de evaluaciones de alfabetización permite a los educadores comprender mejor dónde se encuentran los estudiantes con respecto los CCSS de Artes del lenguaje inglés. Los datos recopilados de evaluaciones de alfabetización de alta calidad ayudan a los educadores a determinar los puntos más débiles de los estudiantes, así como si han alcanzado sus metas o un crecimiento o si necesitan apoyo en áreas específicas. De esta manera, las evaluaciones son herramientas educativas esenciales que ayudan a responder a la pregunta: “¿Los estudiantes aprendieron lo que se les enseñó?” uniendo así la intención educativa con su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. El uso de datos sobre el rendimiento de los estudiantes para informar la enseñanza es un componente esencial de la enseñanza de lectura de alta calidad (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2017). Estos puntos de datos críticos ayudan a las escuelas a implementar intervenciones eficaces, apoyos y oportunidades de enriquecimiento que mejoran los resultados de alfabetización de los estudiantes y se alinean con el [principio orientador 2 para la alfabetización](#).

PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN

- **Promover el rendimiento de los estudiantes a través de una enseñanza informada:** El análisis de los datos de las evaluaciones permite a los educadores comprender las fortalezas y necesidades de los estudiantes para ajustar la enseñanza e informar las decisiones de toma de decisiones. Los propósitos de la evaluación se pueden desglosar de dos maneras: evaluación para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje.
 - Las evaluaciones para el aprendizaje se utilizan como parte de un ciclo de enseñanza continuo para promover el rendimiento de los estudiantes a través de un enfoque pedagógico basado en datos.
 - Las evaluaciones del aprendizaje proporcionan una herramienta para evaluar la eficacia de la enseñanza.
- **Comprender las brechas de oportunidades:** Los datos recopilados de las evaluaciones se pueden desagregar para comprender las diferencias en los resultados educativos de los subgrupos de estudiantes. Esta información es esencial para informar las prácticas educativas equitativas y las decisiones políticas.
- **Garantizar la rendición de cuentas:** Los datos recopilados de la evaluación arrojan luz sobre el rendimiento de los estudiantes. Los resultados de la evaluación se informan a las partes interesadas y a la comunidad en general para aumentar la transparencia y garantizar que las instituciones educativas apoyen los resultados positivos de los estudiantes.
- **Evaluar la programación:** Las evaluaciones proporcionan información que se utiliza para determinar el éxito de los programas (por ejemplo, planes de estudio, prácticas de enseñanza, etc.) e informan las mejoras necesarias para garantizar que esos programas cumplan con los objetivos previstos.

Figura 1. La evaluación como parte de un sistema de aprendizaje (Centro de Evaluaciones, 2020).



La evaluación es una parte de un sistema de aprendizaje más amplio y está alineada con los estándares de contenido, las prácticas de enseñanza y los planes de estudio.

Creación de un sistema integral de evaluación para la alfabetización

La creación de un sistema integral de evaluación para la [alfabetización](#) ([Alfabetización, principio orientador 2](#)) comienza con la identificación de los propósitos de evaluar a los estudiantes. Idealmente, habría un equilibrio entre las evaluaciones *para* el aprendizaje y las evaluaciones *del* aprendizaje. Un sistema de evaluación sólido tendrá una combinación de herramientas formativas que impulsan la enseñanza y herramientas sumativas que proporcionan medidas válidas, confiables y comparables de rendimiento y crecimiento. Es posible que las LEA deseen considerar el [Inventario de evaluaciones estudiantiles de Achieve](#), la [base de datos de evaluaciones de lectura del Laboratorio de Desarrollo Educativo del Sudoeste \(SEDL\)](#) u otro recurso para evaluar el uso y la estrategia de sus evaluaciones.

Si bien la recopilación de datos a través de un sistema de evaluaciones es una parte crítica del ciclo de enseñanza auténtico, es importante tener en cuenta que ninguna evaluación por sí sola sirve para todos los propósitos, incluidos: las evaluaciones diagnósticas, el diagnóstico, el establecimiento de puntos de referencia, el seguimiento del progreso y la provisión de una medida comparable de los logros. Los planes de alfabetización integral (CLP) sólidos recopilan datos de una variedad de fuentes de evaluación con el fin de adoptar un enfoque intencional y sistemático para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. La enseñanza sólida y las evaluaciones alineadas garantizan que las escuelas apoyen a todos los estudiantes, incluidos, entre otros, los estudiantes con discapacidades, los estudiantes que aprenden inglés, los estudiantes de inglés con discapacidades, los estudiantes que experimentan brechas de oportunidades, los estudiantes que enfrentan desigualdades socioeconómicas y los estudiantes que pueden beneficiarse de apoyo académico estratégico adicional. Solo cuando los educadores tienen datos para ver y comprender las diferencias en los resultados educativos, las escuelas pueden trabajar para cerrar las brechas de oportunidades y crear experiencias de aprendizaje más equitativas para todos los estudiantes. A continuación, se muestra un ejemplo de cronograma de evaluación y detalles sobre los diferentes tipos de evaluación que se deben considerar al crear un sistema de evaluación integral.

ENSEÑANZA, EVALUACIÓN FORMATIVA Y MONITOREO DE PROGRESO



TIPOS DE EVALUACIÓN

- **Evaluación diagnóstica:** Las evaluaciones diagnósticas se administran al comienzo de un curso, grado, semestre o unidad para obtener una referencia del rendimiento del estudiante. Si bien a menudo se administran al comienzo de la enseñanza, las evaluaciones diagnósticas se pueden administrar varias veces para determinar las fortalezas y necesidades académicas de los estudiantes. Estas evaluaciones pueden crearse en el aula (por ejemplo, rúbricas seleccionadas por el docente o la escuela, listas de verificación), proporcionarse en los planes de estudio o usarse a nivel del Distrito.
- **Evaluaciones de selección:** Las evaluaciones de detección son evaluaciones breves que se utilizan durante un año para ayudar a determinar las necesidades de los estudiantes y planificar el apoyo académico adicional en áreas específicas (por ejemplo, dominio del inglés o diferencias de aprendizaje). Pueden apoyar el desarrollo de la alfabetización de los estudiantes alertando a los educadores de los estudiantes que necesitan apoyo educativo adicional. El Centro Nacional de Intervención Intensiva tiene una [tabla de herramientas de evaluación académica](#) que las escuelas pueden explorar para obtener ejemplos de evaluaciones de detección.
- **Evaluación formativa:** Los educadores utilizan las evaluaciones formativas como parte del ciclo educativo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Estas evaluaciones se utilizan con frecuencia (diariamente, semanalmente) durante la enseñanza regular en el aula para medir el progreso de los estudiantes y el logro de los resultados educativos previstos. Los datos recopilados de las evaluaciones formativas apoyan la toma de decisiones de enseñanza intencional, como el ajuste de las agrupaciones, los métodos de impartición de la enseñanza, el alcance y la secuencia, y otras decisiones de enseñanza que promueven el aprendizaje. Las evaluaciones formativas suelen ser diseñadas por docentes, distritos/redes y/o redactores de planes de estudios. Estas evaluaciones también brindan a los educadores la oportunidad de poner a prueba los conocimientos y las habilidades que son difíciles de evaluar mediante otros tipos de evaluación (por ejemplo, habla y escucha, proyectos de investigación, escritura auténtica, etc.).
- **Monitoreo de progreso:** El monitoreo de progreso es un tipo específico de evaluación formativa en el sentido de que se utiliza para evaluar la eficacia de la enseñanza y dar una idea del desempeño de los estudiantes. A menudo, el término “monitoreo de progreso” se usa cuando un docente proporciona intervenciones de enseñanza específicas para ayudar a los estudiantes individuales a realizar un seguimiento de su progreso en las áreas de enfoque. Este es un componente clave de un MTSS, que es un continuo preventivo basado en datos de prácticas basadas en evidencia diseñado para satisfacer las necesidades académicas, conductuales y socioemocionales de todos los estudiantes. La toma de decisiones sobre los niveles de enseñanza e intervención se basa en los datos obtenidos a través de la detección universal y el monitoreo regular del progreso.
- **Evaluación provisional o de referencia:** Las evaluaciones provisionales o de referencia se administran periódicamente (de tres a nueve veces por año académico) a lo largo de un curso o grado para medir el rendimiento y el crecimiento de los estudiantes en relación con un conjunto específico de metas o estándares. Las evaluaciones provisionales o de referencia pueden estar alineadas o ser predictivas de las evaluaciones sumativas. Las evaluaciones provisionales o de referencia pueden ser utilizadas por los educadores para informar las decisiones de enseñanza (por ejemplo, volver a enseñar conocimientos o habilidades específicos, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo adicional) y por las escuelas, distritos o redes para hacer un seguimiento del progreso hacia las metas en las evaluaciones sumativas.
- **Evaluación sumativa:** Las evaluaciones sumativas se administran cerca del final del año académico para determinar el rendimiento general y el crecimiento de un curso o grado. Estas evaluaciones miden el rendimiento de los estudiantes en comparación con los estándares y un conjunto de objetivos de aprendizaje para ese periodo. Las evaluaciones sumativas informan las decisiones de los educadores y los responsables políticos a nivel del aula, la escuela, el Distrito y el estado porque proporcionan un conjunto estandarizado de datos para hacer comparaciones entre grupos y a lo largo del tiempo. También proporcionan a los estudiantes, cuidadores y otras partes interesadas una visión general del rendimiento anual.
- **Evaluaciones del programa multilingüe:** Las evaluaciones formativas y sumativas son componentes clave de los programas de dos idiomas que imparten enseñanza a los estudiantes de inglés y a los estudiantes bilingües emergentes. Las prácticas basadas en la investigación recomiendan evaluar las habilidades de alfabetización en ambos idiomas de enseñanza para comprender mejor las trayectorias de los estudiantes hacia la alfabetización bilingüe. La coexistencia de dos o más idiomas en los niños no puede medirse ni entenderse como limitada independientemente por cada idioma. Los programas de dos idiomas altamente efectivos utilizan evaluaciones sumativas y formativas en dos idiomas (por ejemplo, inglés y español), como evidencia del éxito en la programación bilingüe y de alfabetización bilingüe. Las evaluaciones de la competencia multilingüe promueven el uso de prácticas multilingües, como la elección del idioma, el translenguaje, el cambio de código y la mezcla de códigos. Para obtener más orientación e información, consulte la [sección Estudiantes multilingües y de inglés](#) del CLP.

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN SUMATIVA DEL DISTRITO

El Distrito de Columbia administra evaluaciones sumativas anuales en todo el estado de Artes del lenguaje inglés y alfabetización en 3.º y 8.º grado y en la escuela secundaria. Desde el año escolar 2014-15, el Distrito ha administrado las evaluaciones de preparación para la universidad y las carreras profesionales (PARCC) y las evaluaciones alternativas multiestatales (MSAA) para los estudiantes con las discapacidades cognitivas más importantes. Estas evaluaciones están diseñadas para proporcionar una medida válida, confiable y comparable del rendimiento y el crecimiento de los estudiantes en los CCSS de lectura y alfabetización. Actualmente, esta evaluación proporciona la *única* forma de observar el rendimiento académico de los estudiantes en las escuelas, las LEA, el estado y los diferentes grupos de estudiantes. Si bien el propósito principal de estas evaluaciones es informar sobre el cambio programático y las decisiones políticas, los resultados de los estudiantes también deben usarse junto con herramientas formativas para apoyar las decisiones basadas en la escuela y la LEA.

El Distrito también exige una evaluación anual del dominio del idioma inglés para los estudiantes de inglés en los grados K-12. Estas evaluaciones son ACCESS for ELLs 2.0 y Alternate ACCESS para estudiantes con las discapacidades cognitivas más importantes. Estas evaluaciones están diseñadas para medir los estándares de desarrollo del idioma inglés de WIDA en cuatro dominios diferentes (escucha, habla, lectura y escritura) y se utilizan para establecer [los criterios de salida del Distrito para los estudiantes de inglés](#). Puede encontrar información adicional sobre las evaluaciones sumativas del Distrito en el [sitio web de evaluaciones estatales de la OSSE](#).

Uso de los datos de las evaluaciones: Ciclo de mejora

El uso de los datos de las evaluaciones para lograr resultados de aprendizaje positivos es una parte cíclica del diseño educativo que permite a los docentes y líderes escolares ser intencionales y equitativos en sus prácticas de alfabetización. Los educadores y los responsables políticos de todos los niveles deben desarrollar sus habilidades de alfabetización evaluativa y asegurarse de que se recopila un conjunto sólido de datos para comprender completamente el rendimiento de los estudiantes. A continuación, se describe una descripción general de estas prácticas recomendadas. Para obtener más información sobre las evaluaciones de alfabetización, las escuelas pueden considerar la posibilidad de participar en los [Módulos de aprendizaje de evaluación en el aula \(2020\) del Centro de Evaluaciones](#) para docentes, así como para líderes de escuelas, redes o distritos.

Proceso de diseño cíclico

- Plan: Ya sea que planifiquen un año, una unidad o una clase, es importante que los profesionales tengan en cuenta las fuentes de datos que utilizarán para medir los resultados del aprendizaje. Extraiga conclusiones de los datos de evaluación recopilados y utilice esas inferencias para tomar decisiones para planificar la enseñanza futura.
- Implemente: Durante la enseñanza, implemente evaluaciones que se alineen con el aprendizaje.
- Recopile y analice: Después de la enseñanza, tómese el tiempo para recopilar y analizar datos de evaluaciones cualitativas y cuantitativas, ya sean de evaluaciones formativas, provisionales o sumativas. Utilice estos datos para llevar a cabo acciones de enseñanza que generen resultados de aprendizaje positivos para los estudiantes.

Las recomendaciones proporcionadas por el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos (2009) sobre cómo utilizar los datos para apoyar la toma de decisiones educativas incluyen:

1	2	3	4	5
Hacer que la recopilación y el análisis de datos formen parte de un ciclo continuo de mejora educativa.	Enseñar a los estudiantes a examinar sus propios datos y establecer objetivos de aprendizaje.	Establecer una visión clara para el uso de datos en toda la escuela.	Proporcionar apoyos que fomenten una cultura basada en datos dentro de la escuela.	Desarrollar y mantener un sistema de datos en todo el Distrito.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN DATOS

<p>Prácticas de enseñanza basadas en datos para educadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustar estratégicamente el tiempo de enseñanza (por ejemplo, planificar más tiempo para abordar las necesidades de los estudiantes, informar la programación, etc.). • Identificar estudiantes individuales o grupos pequeños de estudiantes que necesitan apoyo específico. • Revisar el alcance y la secuencia para priorizar estándares, conocimientos y/o habilidades. • Evaluar la eficacia de las clases y/o los planes de estudio utilizados. • Adaptar los métodos de enseñanza en función de su eficacia. • Reflexionar sobre las fortalezas y necesidades de los estudiantes, las clases, la escuela y el sistema. • Conectar a los estudiantes con los apoyos y servicios que puedan necesitar. • Mejorar la integración vertical de los planes de estudio en todos los niveles de grado. • Proporcionar comentarios oportunos, apropiadamente formateados/accesibles, específicos y constructivos. • Informar a las familias y cuidadores del progreso de los estudiantes,
<p>Grado, Escuela, LEA, Distrito o prácticas de recopilación de datos del estado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un seguimiento del progreso hacia las metas a nivel de aula, grado, Distrito o estado. • Establecer una visión para el dominio de los estudiantes/generación de ejemplos de evaluación. • Capacitar al personal sobre cómo se pueden utilizar los datos para ajustar la enseñanza durante las clases, informar las prácticas de planificación, crear grupos estratégicos de estudiantes, ajustar el tiempo de enseñanza, etc. • Proporcionar apoyo al personal para recopilar e interpretar los datos recopilados (por ejemplo, informes de datos). • Conectar al personal con recursos para apoyar a los estudiantes que aún no dominan el contenido. • Planificar intencionalmente los horarios, las frecuencias y los temas de las reuniones de datos mediante: <ul style="list-style-type: none"> • Preparación. Antes de estas reuniones, los educadores deben establecer una agenda que se centre en el uso de los datos más actualizados en relación con un tema específico y oportuno. Es demasiado abrumador tratar de abordar todas las preocupaciones sobre el rendimiento de los estudiantes a la vez; los debates específicos son clave para el éxito de las reuniones de datos. • Análisis. Durante estas reuniones, los docentes deben seguir el ciclo de indagación, usar los datos para establecer hipótesis sobre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y luego poner a prueba esas hipótesis. • Agenda de acción. Al final de cada reunión, los educadores deben estar preparados para promulgar un plan de acción basado en datos que examine y modifique su enseñanza para aumentar el rendimiento de los estudiantes en el área de enfoque de la reunión.

Prácticas de enseñanza basadas en datos (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2009)

EVALUACIÓN DE CALIDAD Y EQUIDAD

Al diseñar y evaluar las evaluaciones utilizadas como parte de un Plan de Alfabetización Integral (CLP), es importante tener en cuenta la calidad de esas evaluaciones. Las evaluaciones deben diseñarse para que sean accesibles para todos los estudiantes y teniendo en cuenta los [Principios de diseño universal para las evaluaciones](#) (National Center on Educational Outcomes, 2016). Las consideraciones para evaluar la calidad de la evaluación que se encuentran en el Apéndice H se han adaptado del [informe del Centro de Evaluaciones \(2020\)](#). Las evaluaciones en todos los niveles (por ejemplo, formativas, provisionales, etc.) deben alinearse con estos aspectos clave de la calidad de la evaluación.

Adherirse a estos aspectos de la calidad de la evaluación no solo conduce a una evaluación eficaz, sino que también ayuda a garantizar que las evaluaciones sean equitativas. Las evaluaciones equitativas son accesibles, justas, tienen mediciones precisas y conducen a interpretaciones válidas. Al diseñar o evaluar las evaluaciones, las escuelas deben tener en cuenta el idioma, las habilidades y los antecedentes de los estudiantes. Para que las evaluaciones sean equitativas para todos los estudiantes, las características de accesibilidad y las adaptaciones deben estar disponibles para los estudiantes que las necesitan, y la prueba debe reflejar las experiencias vividas por los estudiantes.

Las evaluaciones proporcionan una herramienta objetiva para comprender el estado actual del aprendizaje, de modo que los educadores puedan apoyar a los estudiantes y promover la alfabetización. Un CLP incluye un sistema de evaluaciones equilibradas en el que los datos recopilados de una variedad de tipos de evaluación se utilizan intencionalmente para impulsar la enseñanza. Al crear un sistema integral de evaluación de la alfabetización, las escuelas se aseguran de que los educadores estén equipados con las herramientas y los sistemas que pueden impulsar resultados positivos de alfabetización, como se describe en los [principios orientadores 1 y 2 para la alfabetización](#).

Para obtener más información sobre las evaluaciones y el monitoreo de progreso, consulte:

- [Sistemas de múltiples niveles de apoyo a la alfabetización](#)
- [Aprendizaje profesional y desarrollo de los educadores](#)
- [Estudiantes multilingües y de inglés](#)
- [Apéndice H de Evaluación y monitoreo del progreso](#)

SECCIÓN 7: APRENDIZAJE PROFESIONAL Y DESARROLLO DE LOS EDUCADORES



DEFINICIÓN E IMPLICACIONES DE LA ESSA

Cuando la Ley *Every Student Succeeds Act* (ESSA) fue firmada por el presidente Barack Obama en 2015, proporcionó una nueva definición federal de aprendizaje profesional. A través de la ESSA, una actualización de la Ley que Ningún Niño se quede Atrás (*No Child Left Behind Act*) (NCLB) de 2002, el presidente Obama trabajó con familias, educadores y otras partes interesadas para crear una ley (ESSA) que preparara a todos los estudiantes para el éxito en la universidad y las oportunidades profesionales. Uno de los aspectos más destacados de la ESSA es que “requiere, por primera vez, que todos los estudiantes de los Estados Unidos reciban altos estándares académicos que los preparen para tener éxito en la universidad y en las carreras” (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2017). La enseñanza alineada con los estándares que prepara a los estudiantes para la universidad y la carrera profesional también requiere un desarrollo y apoyo docente continuo y más sólido. Los conceptos importantes a continuación, que se destacan en la definición de la ESSA, indican importantes implicaciones para el diseño y la estructura de los planes de aprendizaje profesional en las escuelas públicas del Distrito de Columbia. Hay algunas distinciones importantes entre el aprendizaje profesional bajo la ESSA y la antiguo NCLB.

1. El PL es para todos los educadores: directores, líderes escolares, docentes, personal de apoyo, docentes auxiliares y educadores de la primera infancia. La participación activa en el PL permitirá adquirir habilidades para mejorar la práctica y aumentar el rendimiento de los estudiantes. Se debe proporcionar PL para apoyar explícitamente a los docentes para que los estudiantes tengan éxito en una educación integral y cumplan con los estándares académicos estatales.
2. El PL debe ser "sostenido, intensivo, colaborativo, integrado en el trabajo, basado en datos y centrado en el aula". Este lenguaje se aleja de las formas ineficaces del PL que habían prevalecido en años anteriores, algunas de las cuales incluyen talleres independientes, de un día o de corta duración.
3. El PL debe ser parte de los planes de mejora de las escuelas y los distritos; que proporciona a los educadores capacitación en el uso efectivo de la tecnología; que se evalúe por su impacto en la eficacia de los docentes y el rendimiento de los estudiantes; y que se personalice "para abordar las necesidades específicas del educador".
4. La ESSA requiere el uso de intervenciones y actividades basadas en la evidencia. Los programas y actividades del PL deben haber demostrado un historial de éxito, que incluya evidencia confiable, confiable y válida que sugiera que el programa es efectivo. Este es un enfoque más flexible y basado en el contexto para aplicar la investigación a la práctica que el estándar de "investigación con base científica" de la NCLB.

Con estos cambios en la forma en que se diseña el PL y los elementos de un aprendizaje efectivo, las LEA, los líderes distritales y escolares tienen implicaciones que considerar al diseñar e impartir el PL. Las preguntas a considerar y planificar para estas implicaciones incluyen:

- ¿Cómo afectará el PL al programa docente? ¿Los docentes tendrán la oportunidad de planificar juntos? ¿Los docentes tendrán la oportunidad de revisar el trabajo y los datos de los estudiantes juntos? ¿Hay horarios dedicados en la programación del PL?
- ¿Cómo es la experiencia de aprendizaje para un docente nuevo? ¿Un docente con experiencia? ¿Hay oportunidades para que los docentes se orienten unos a otros?
- ¿El PL incluye oportunidades de práctica, retroalimentación y reflexión?
- ¿Hay fondos adecuados en el presupuesto para apoyar las oportunidades del PL (personal, oradores, conferencias, recursos, etc.)?

Esta guía se alinea con el [principio orientador 4](#).

MARCO DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Para comenzar a prepararse para experiencias enriquecedoras de aprendizaje profesional (PL), una LEA, una escuela o una organización comunitaria pueden considerar un marco para apoyar las etapas iniciales. Un marco lo guiará en la recopilación de información, la identificación de las partes interesadas clave, el establecimiento de objetivos y proporcionará orientación para apoyar el desarrollo del plan. A continuación, se muestra un ejemplo de un proceso de siete etapas para desarrollar un plan de aprendizaje profesional nuevo o revisar uno existente.

Fase uno: Organizarse para conseguir la eficacia
Fase dos: Desarrollar colaboraciones
Fase tres: Evaluación de necesidades
Fase cuatro: Crear un plan de alfabetización
Fase cinco: Revisión del plan de estudios
Fase seis: Implementación de actividades del PL
Fase siete: Monitoreo de progreso y ajustes

Para obtener más detalles relacionados con el marco de aprendizaje profesional, consulte el [Apéndice I](#)

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Además de adoptar un marco, las LEA, las escuelas y las organizaciones comunitarias deben estar alineadas con los seis criterios para el aprendizaje profesional de alta calidad según lo definido por la ESSA.

- **Sostenido:** se lleva a cabo durante un periodo prolongado; más de un día o un taller único.
- **Intensivo:** centrado en un concepto, práctica o programa discretos.
- **Colaborativo:** involucra a varios educadores y capacitadores, o a un grupo de participantes que trabajan con el mismo concepto o práctica y en el que los participantes trabajan juntos para lograr un entendimiento compartido.
- **Integrado en el trabajo:** una parte del trabajo de enseñanza continuo y regular, relacionado con la enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar en tiempo real en el entorno de enseñanza y aprendizaje.
- **Basado en datos:** basado en información en tiempo real sobre las necesidades de los participantes y sus estudiantes.
- **Centrado en el aula:** relacionado con las prácticas que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza y son relevantes para el proceso de enseñanza.

ESTÁNDARES DE PREPARACIÓN PARA LOS PROFESIONALES DE LA ALFABETIZACIÓN

La siguiente sección explora el PL de los docentes y su impacto en la práctica educativa y los resultados de alfabetización. El término “aprendizaje profesional” abarca el desarrollo del conocimiento de los docentes sobre los fundamentos de la alfabetización y el lenguaje basados en la evidencia, la enseñanza y el perfeccionamiento de la pedagogía en el aula, las evaluaciones y la colaboración continua entre los educadores. Un PL efectivo da como resultado docentes que profundizan su base de conocimientos y demuestran cambios sostenibles y positivos en sus competencias, lo que conduce a mejores resultados de los estudiantes.

Los Estándares de preparación para los profesionales de la alfabetización (2017) proporcionan un marco para la alfabetización en la PL, el perfeccionamiento y la evaluación. Incluyen conocimientos fundamentales, planes de estudio e enseñanza, evaluación, diversidad y equidad, estudiantes y el entorno de alfabetización, PL y liderazgo, y experiencias prácticas y clínicas. Los estándares tienen como objetivo que los candidatos demuestren conocimiento de los fundamentos teóricos, históricos y basados en la evidencia de la alfabetización, y el lenguaje y las formas en que se interrelacionan y el papel de los profesionales de la alfabetización en las escuelas.

El conocimiento básico de la alfabetización incluye el conocimiento de las teorías, el contenido y las prácticas de enseñanza respaldadas por la investigación científica, y es una parte esencial de la preparación de los docentes de alfabetización y el desarrollo profesional continuo. Durante las últimas décadas, un creciente cuerpo de investigación científica ha llevado a un consenso sobre cómo los estudiantes aprenden a leer y las formas más efectivas de enseñarlos. Estudios recientes de imágenes cerebrales han confirmado modelos conceptuales bien establecidos que explican cómo los cerebros humanos se conectan para leer textos escritos. Mientras tanto, los datos de rendimiento de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) de los últimos 10 años demuestran que solo alrededor de un tercio de los estudiantes de 4.º y 8.º grado leen en niveles competentes.

Sin embargo, los estudios demuestran que los *docentes* son la clave para mejorar los resultados de alfabetización de los estudiantes; una enseñanza eficaz puede prevenir o reducir el fracaso de la lectura en todos los estudiantes, excepto en un pequeño porcentaje. Para que los resultados nacionales de lectura cambien, los docentes deben estar equipados con el conocimiento fundamental de los fundamentos teóricos, históricos y basados en la evidencia de la alfabetización y el lenguaje.

La investigación sobre el impacto del conocimiento docente en el rendimiento de los estudiantes revela que el conocimiento especializado es “un elemento clave de la calidad docente” (Piasta, 2009). Si bien hay poco desacuerdo entre los educadores en cuanto a que la enseñanza de la lectura es compleja, la base de conocimientos de los docentes y los planes de estudio y métodos que se utilizan en las aulas varían ampliamente. Como la Dra. Louisa Moats, investigadora y experta en alfabetización, nos recuerda: “enseñar a leer es ciencia espacial. Pero también es ciencia establecida, con estrategias de enseñanza claras, específicas y prácticas que se debe enseñar y apoyar a todos los docentes para que usen”. La Asociación Internacional de Alfabetización y el Consejo nacional de docentes de inglés identifican el conocimiento de los docentes como un indicador de calidad crítico de la preparación y el desempeño. Los docentes deben poseer un conocimiento profundo y amplio, incluida una comprensión conceptual del contenido de la materia y el conocimiento pedagógico, el aprendizaje de la alfabetización, el desarrollo del lenguaje y las teorías de la enseñanza y el aprendizaje en contextos sociales, centrándose en estudiantes diversos.

Los docentes de alfabetización también deben estar preparados para desarrollar, implementar y diferenciar los currículos basados en la evidencia para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. La Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) describe las "intervenciones basadas en evidencia" como prácticas o programas que tienen evidencia que demuestra que son eficaces para producir resultados y mejorar los resultados cuando se implementan. El término “basadas en evidencia” asegura que los planes de estudios, los programas y las intervenciones han demostrado ser eficaces al conducir a un mejor rendimiento de los estudiantes.

Un objetivo principal del PL es equipar a los docentes con los conocimientos básicos necesarios para implementar los planes de estudio de alfabetización con fidelidad, diferenciar la enseñanza para todos los estudiantes y evaluar si los métodos y recursos curriculares están alineados o no con las prácticas basadas en la evidencia.

Los profesionales de la alfabetización deben estar preparados para administrar y utilizar los resultados de múltiples herramientas de evaluación para evaluar la enseñanza de alfabetización a nivel individual, de aula, escuela y distrito. El PL debe centrarse en desarrollar el conocimiento y las habilidades de los docentes sobre cómo usar sistemáticamente los datos de la evaluación para planificar y diferenciar la enseñanza y responder al progreso de los estudiantes. Los profesionales de la alfabetización deben comprender y facilitar el análisis de múltiples fuentes de datos, incluidas las medidas de evaluación formales e informales, las evaluaciones formativas y sumativas, los diagnósticos, las evaluaciones de referencia y las muestras de trabajo de los estudiantes para informar y mejorar las decisiones educativas.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE PARA ADULTOS

Los educadores pueden beneficiarse de las actividades del PL que abordan los principios del aprendizaje. Estos principios, denominados andragogía (Knowles et al., 2015), incluyen el uso de enfoques personalizados, experimentales e interactivos que permiten que la experiencia del estudiante sirva como base sobre la que se construye el nuevo aprendizaje. La pedagogía se refiere a la experiencia de aprendizaje de niños y adolescentes. La andragogía se refiere a las experiencias de aprendizaje de los adultos. El siguiente gráfico describe esas diferencias distintivas.

PEDAGOGÍA VERSUS ANDRAGOGÍA

	PEDAGOGÍA	ANDRAGOGÍA
Necesidad de saber	Los estudiantes deben aprender lo que el docente sabe para tener éxito	Los estudiantes deben saber por qué necesitan saber algo
Autoconcepto de los estudiantes	Los estudiantes son dependientes	Los estudiantes son responsables de sus propias decisiones
El papel de la experiencia	Los estudiantes dependen de la experiencia del docente	La experiencia de los estudiantes es un recurso para el docente
Preparación para aprender	Los estudiantes se preparan para aprender cuando el docente les dice que tienen que estar preparados	Los estudiantes se preparan para aprender para poder hacer frente a la vida real
Orientación al aprendizaje	Centrado en materias	Centrado en tareas o problemas
Motivación	Motivación externa (calificaciones, aprobación, presión, etc.)	En su mayoría motivados internamente con algunos motivadores externos

El modelo de proceso andragógico:

- Preparará al estudiante para aprender
- Establecerá un clima propicio para el aprendizaje
- Creará un mecanismo de planificación mutua
- Diagnosticará las necesidades de aprendizaje
- Formulará los objetivos/contenidos del programa para satisfacer las necesidades
- Diseñará un patrón de experiencias de aprendizaje
- Realizará experiencias de aprendizaje con técnicas y materiales adecuados
- Evaluar los resultados del aprendizaje

DIVERSIDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN



Foto de Allison Shelley/The Verbatim Agency para Edulmages

El PL continuo para educadores de lectura debe ocuparse de manera regular y exhaustiva al equipar a los educadores con los conocimientos y las habilidades para brindar oportunidades equitativas de enseñanza de lectura a todos los estudiantes. El PL debe incluir oportunidades para que los educadores comprendan las oportunidades y barreras para el acceso a la enseñanza de lectura y también entiendan el sesgo de evaluación, las discapacidades de lectura, las diferencias dialécticas y cómo seleccionar textos que apoyen el desarrollo de la lectura que eviten el sesgo en términos de representación o perspectiva. El PL que brinda a los educadores oportunidades para participar en el conocimiento de la diversidad, la equidad y la inclusión en lo que respecta tanto a la provisión como al contenido de las prácticas de enseñanza debe ser un área de enfoque permanente. Los educadores deben participar en actividades de diversidad, equidad e inclusión (DEI) como se describe en [el Principio Rector 1](#), tales como investigaciones de:

- Equidad en la alfabetización.
- Apreciar las diferencias dialécticas.
- Desarrollar relaciones e interrumpir los prejuicios en los textos.
- Dislexia y otras discapacidades de lectura/lenguaje.
- Participar en una enseñanza de lectura que responda cultural, lingüística e históricamente.

Además, los líderes escolares deben considerar cuidadosamente quién participa en el PL continuo para la enseñanza de lectura. Para apoyar un enfoque integral del desarrollo de la alfabetización, se debe alentar a todos los educadores a participar en el PL. El personal auxiliar, los educadores generales y especiales y los líderes escolares deben participar en el PL y la colaboración en torno a la enseñanza de la alfabetización. La responsabilidad y la oportunidad para el crecimiento de los estudiantes en la alfabetización no existen en el plan de estudios ni en un enfoque educativo particular. Por el contrario, la inversión en los educadores es vital. Los educadores que pueden participar en la evaluación, la enseñanza y la planificación continuas para apoyar el crecimiento y el desarrollo de los lectores son clave para mejorar los resultados de alfabetización de todos los estudiantes. El PL debe incluir una interacción continua y atractiva con el contenido y las perspectivas sobre cómo los niños aprenden a leer, incluyendo oportunidades sostenibles para practicar y modelar enfoques de enseñanza, capacitación durante la clase, planificación colaborativa y comunidades de práctica continuas en las que los educadores puedan compartir los resultados y perfeccionar los enfoques. Un PL integrado, basado en la escuela y a largo plazo, que aborde las prioridades escolares conducirá a la mayor mejora con el tiempo.

APRENDIZAJE PROFESIONAL Y LIDERAZGO

La participación de los educadores en oportunidades continuas y significativas del PL es la clave para una enseñanza de lectura exitosa. La selección de planes de estudio de alto apalancamiento y basados en evidencias no es suficiente. El conocimiento de los educadores del lenguaje y la alfabetización, el desarrollo de la lectura y el uso de la evaluación son necesarios para garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de aprender a leer. El contenido del PL debe permitir a los educadores demostrar el conocimiento y la implementación de evaluación del desarrollo de la lectura, el uso de la alfabetización cultural, lingüística e históricamente receptiva, el reconocimiento y las intervenciones para estudiantes con dislexia y otras discapacidades de lectura, elementos de el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje, y cómo evaluar los planes de estudio y las evaluaciones para determinar si esas herramientas mejorarán los resultados de lectura y alfabetización de los niños. El PL debe incluir, pero también ir más allá, talleres individuales o módulos de concientización, haciendo uso de cursos, institutos de verano, entrenamiento, aprendizajes y comunidades de práctica que brinden a los educadores oportunidades continuas de evaluar y perfeccionar los enfoques de la enseñanza de lectura.

Consulte el [Apéndice J](#) y acceda a las plantillas para usar en la planificación del PL continuo y significativo para su escuela, LEA u organización.



Creado por:

La Oficina del Superintendente Estatal de Educación (OSSE),
División de Enseñanza y Aprendizaje.
Primera edición, 2021

APÉNDICE

ÍNDICE

A	ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 5 AÑOS Elementos para una enseñanza eficaz de la alfabetización temprana y estándares de aprendizaje temprano del DC	58
B	ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN, GRADOS K-5 La progresión de las competencias de lectura y escritura	62
C	PRÁCTICAS BASADAS EN EVIDENCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN Enfoques y estrategias	63
D	ESTUDIANTES DIVERSOS: APOYOS PARA ESTUDIANTES MULTILINGÜES Y DE INGLÉS EN EL DC Consideraciones para las estrategias de conexión entre idiomas	73
E	ESTUDIANTES DIVERSOS: APOYOS PARA ESTUDIANTES MULTILINGÜES Y DE INGLÉS EN EL DC Comportamientos bilingües	73
F	ESTUDIANTES DIVERSOS: APOYOS PARA ESTUDIANTES MULTILINGÜES Y DE INGLÉS EN EL DC Características de la planificación de la alfabetización bilingüe	74
G	ESTUDIANTES DIVERSOS - EDUCACIÓN ESPECIAL Prácticas basadas en la evidencia y la investigación en la adquisición de lectura	75
H	EVALUACIÓN Y MONITOREO DE PROGRESO PARA LA ALFABETIZACIÓN Aspectos clave de la calidad de las evaluaciones	75
I	APRENDIZAJE PROFESIONAL Y DESARROLLO DE LOS EDUCADORES Etapas del marco de aprendizaje profesional	76
J	APRENDIZAJE PROFESIONAL Y DESARROLLO DE EDUCADORES Plantillas de aprendizaje profesional	77

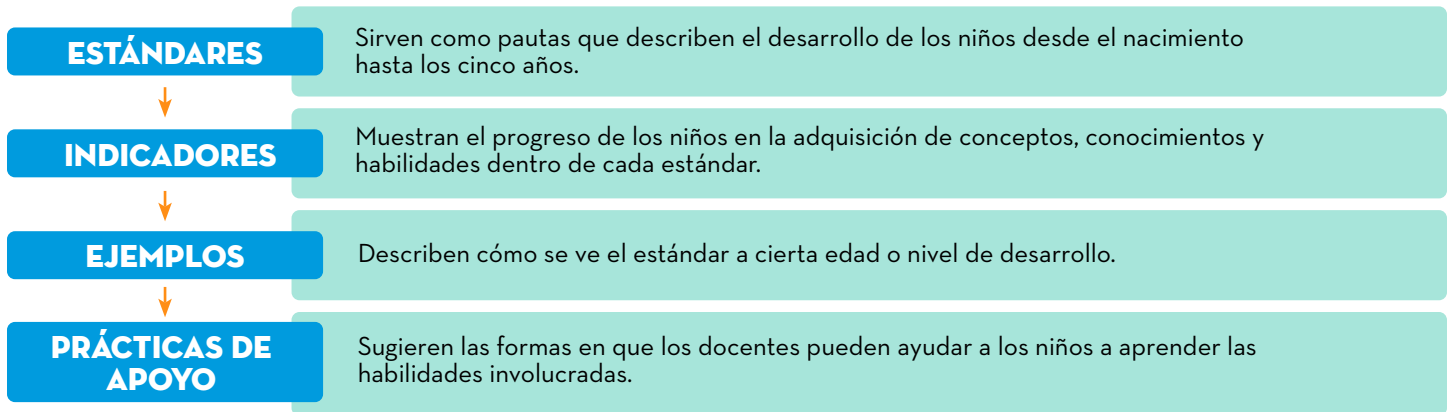
APÉNDICE A: ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 5 AÑOS

Elementos para una enseñanza eficaz de la alfabetización temprana y estándares de aprendizaje temprano del DC

Los [Estándares de aprendizaje temprano del Distrito de Columbia \(DC ELS\)](#) incluyen indicadores para niños desde el nacimiento hasta el pre-K, así como las expectativas de graduación para los estudiantes de pre-k y kindergarten. Los DC ELS se centran en el niño en su totalidad e incluyen una amplia gama de dominios, ya que el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños están interrelacionados y abarcan todas las áreas del aprendizaje, incluida la comunicación, el lenguaje y la alfabetización. Estos estándares proporcionan a los educadores y a las familias información sobre las expectativas de lo que los niños necesitan saber y hacer, y describen cómo progresan los niños a diferentes edades y niveles de desarrollo. Los Estándares de aprendizaje temprano reconocen el papel esencial del docente para guiar intencionalmente el aprendizaje y desarrollo de los niños en un entorno de cuidado y educación tempranos de alta calidad en colaboración con las familias. A continuación, se presentan los elementos de una enseñanza eficaz de alfabetización temprana y su conexión con los DC ELS:

- Relaciones positivas entre adultos y niños.
- Entorno rico en textos escritos.
- Exploraciones lingüísticas integradas en el plan de estudios.
- Actividades de lectura y escritura.
- Conciencia fonética y fonémica.
- Uso de estrategias de enseñanza diferenciadas para satisfacer las necesidades de los niños.

El cuadro a continuación muestra cómo están organizados.



Conexión con DC ELS: estándares y prácticas de apoyo facilitados por <i>relaciones positivas entre adultos y niños</i>	
ESTÁNDAR	PRÁCTICA DE APOYO:
Estándar 5. Demostrar comprensión del idioma hablado.	Hablar con otros niños durante el día y describir lo que están haciendo y experimentando (por ejemplo, decir: "Están juntando guisantes verdes con los dedos").
Estándar 6. Utilizar el lenguaje para expresarse.	Responder al balbuceo de los bebés hablando con ellos.
Estándar 8. Utilizar habilidades convencionales de conversación y otras habilidades de comunicación social.	Incentivar a los niños a conversar, motivándolos, según sea necesario, con preguntas relacionadas (p. ej., "¿Cuál es tu animal favorito?" "¿Por qué es tu favorito?" "¿Has visto uno real?").
Estándar 9. Demostrar comprensión de conceptos impresos.	Leer libros favoritos reiteradamente (p. ej., " <i>Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?</i> "). Proporcionar a los niños acceso a los libros que se les han leído. Ayudar a los niños a sostener y pasar las páginas de los libros durante las lecturas compartidas.

Conexión con DC ELS: estándares y prácticas de apoyo facilitados por un entorno rico en textos escritos

ESTÁNDAR	PRÁCTICA DE APOYO:
Estándar 9. Demostrar comprensión de conceptos impresos.	Mostrar los dibujos y la escritura de los niños con descripciones dictadas que expliquen su significado.
Estándar 10. Demostrar comprensión de materiales impresos leídos en voz alta.	Con el fin de involucrar a los niños en lecturas interactivas de libros, responder a lo que les interesa sobre el libro, hacer comentarios y preguntas simples y ayudar a los niños a representar o repetir palabras o canciones en los libros.
Estándar 13. Entender el propósito de escribir y dibujar.	Señalar palabras en el entorno (p. ej., el nombre del niño, <i>EXIT</i>). Lea la palabra en voz alta y explique lo que significa (p. ej., puede decir: "La palabra <i>exit</i> significa salida"). Utilizar y señalar la forma escrita del nombre del niño en inglés o en los idiomas que el niño utiliza en su hogar.

Conexión con DC ELS: estándares y prácticas de apoyo facilitados por la exploración integrada del idioma en el plan de estudios

ESTÁNDAR	PRÁCTICA DE APOYO:
Estándar 5. Demostrar comprensión del idioma hablado.	Hablar con otros niños a lo largo del día, describiendo lo que están haciendo y experimentando (p. ej., puede decir "Estás recogiendo guisantes verdes con tus dedos"). Introducir nuevas palabras para nombrar objetos y acciones, (p. ej., "Aquí está tu manta de dinosaurio con suaves flecos"). Lee y volver a leer los libros para mejorar la comprensión y el vocabulario. Hacer comentarios sobre las imágenes y la historia. Incentivar a los niños a pensar en preguntas que quieran hacerles a los oficiales de policía cuando vayan de visita. Para ayudar a los niños a comprender lo que se está diciendo, aclarar el mensaje haciendo una demostración con objetos y movimientos concretos (p. ej., puede decir "Mira cómo siempre mantengo este pie delante cuando galopo").
Estándar 6. Utilizar el lenguaje para expresarse	Responder al balbuceo de los bebés hablando con ellos. Realizar preguntas simples y proporcionar la respuesta si el niño pequeño no responde (p. ej. "¿Ese es un gato?". "Sí, ese es un gato"). Construir sobre el lenguaje de los niños, agregando y reorganizando palabras según sea necesario para dar ejemplos de oraciones completas. Incentivar a los niños a contar historias sobre las rutinas diarias, como caminar hacia la escuela. Cuando los niños lleguen en las mañanas, pídeles que cuenten cómo llegaron a la escuela. Se pueden hacer preguntas para incentivarlos a que den detalles sobre su viaje (p. ej., "¿Pasaste por alguna tienda?" "¿Viste alguna señal de alto?" "¿Cruzaste la calle cuando la luz se puso verde?").
Estándar 7. Utilizar la gramática y sintaxis convencionales.	Cantar descripciones de lo que están haciendo (p. ej, puede cantar: "Voy a cambiar tu pañal ahora"). Ampliar lo que dicen los niños pequeños mediante ejemplos de oraciones completas (p. ej., después de que los niños digan "perrito", puede decir: "Yo también escucho al perro"). Utilizar oraciones completas y gramaticalmente correctas para conversar, en lugar de corregir el lenguaje del niño directamente (p. ej., si el niño dice "Lo he rotpido, puede responder: "Oh, lo has roto").
Estándar 8. Utilizar habilidades convencionales de conversación y otras habilidades de comunicación social.	Hablar con los bebés durante las rutinas (p. ej., puede explicarles: "Estoy machacando esta banana para que la comas"). Incentivar a los niños a conversar, motivándolos, según sea necesario, con preguntas relacionadas (p. ej., "¿Cuál es tu animal favorito?" "¿Por qué es tu favorito?" "¿Has visto uno real?").

Conexión con DC ELS: estándares y prácticas de apoyo facilitados por actividades de lectura y escritura

ESTÁNDAR	PRÁCTICA DE APOYO:
Estándar 9. Demostrar comprensión de conceptos impresos.	<p>Incentivar la lectura frecuente con el niño en el regazo, mostrándole y hablándole sobre las ilustraciones y leyendo textos simples en voz alta.</p> <p>Mostrar los dibujos y la escritura de los niños con descripciones dictadas que expliquen su significado.</p>
Estándar 10. Demostrar comprensión de materiales impresos leídos en voz alta.	Con el fin de involucrar a los niños en lecturas interactivas de libros, responder a lo que les interesa sobre el libro, hacer comentarios y preguntas simples y ayudar a los niños a representar o repetir palabras o canciones en los libros.
Estándar 12. Escribir letras y palabras.	Se debe asegurar de que los crayones y el papel estén disponibles regularmente, con el fin de proporcionar muchas oportunidades para que los niños exploren la escritura.
Estándar 13. Entender el propósito de escribir y dibujar.	<p>Señalar palabras en el entorno (p. ej., el nombre del niño, <i>EXIT</i>). Lea la palabra en voz alta y explique lo que significa (p. ej., puede decir: "La palabra <i>exit</i> significa salida").</p> <p>Utilizar y señalar la forma escrita del nombre del niño en inglés o en los idiomas que el niño utiliza en su hogar.</p>

Conexión con DC ELS: estándares y prácticas de apoyo facilitados por la conciencia fonética y fonémica

ESTÁNDAR	PRÁCTICA DE APOYO:
Estándar 11. Escuchar y distinguir los sonidos del inglés y/o de los idiomas utilizados en el hogar.	<p>Jugar con los sonidos del lenguaje, cambiando, por ejemplo, mamama por papapa y luego por lalala.</p> <p>Cantar canciones con rimas apropiadas para el desarrollo (p. ej., "Hickory, Dickory, Dock") y reproducir el sonido en inglés o en los otros idiomas que utilizan en el hogar del niño.</p> <p>Resaltar palabras determinadas del mensaje de las mañanas, para guiar la atención de los niños hacia estas palabras.</p> <p>Leer un poema corto y preguntarle a los niños si escuchan palabras que rimen, como "luna" y "cuna".</p> <p>Hablar con los niños sobre cómo se pueden dividir las palabras en partes más pequeñas. Utilizar sus nombres como ejemplos (p. ej., Sha-kir-a).</p>

Conexión con DC ELS: estándares y prácticas de apoyo facilitadas por el uso de estrategias de enseñanza diferenciadas para satisfacer las necesidades de los niños

ESTÁNDAR	PRÁCTICA DE APOYO:
Estándar 5. Demostrar comprensión del idioma hablado.	Para ayudar a los niños a comprender lo que se está diciendo, aclarar el mensaje haciendo una demostración con objetos y movimientos concretos (p. ej., puede decir: "Mira cómo siempre mantengo este pie delante cuando galopo").
Estándar 6. Utilizar el lenguaje para expresarse.	<p>Construir sobre el lenguaje de los niños, agregando y reorganizando palabras según sea necesario para dar ejemplos de oraciones completas.</p> <p>Cuando los niños lleguen en las mañanas, pídeles que cuenten cómo llegaron a la escuela. Se pueden hacer preguntas para incentivarlos a que den detalles sobre su viaje (p. ej., "¿Pasaste por alguna tienda?" "¿Viste alguna señal de alto?" "¿Cruzaste la calle cuando la luz se puso verde?". Incentivar a los niños a pensar en otra manera de hacer sus preguntas si no se puede entender lo que están preguntando.</p>
Estándar 7. Usar gramática, sintaxis y dibujo convencionales	<p>Ampliar lo que dicen los niños pequeños mediante ejemplos de oraciones completas (p. ej., después de que los niños digan "perrito", puede decir: "Yo también escucho al perro").</p> <p>Agregar algunas palabras a las expresiones cortas de los niños para dar ejemplos que amplíen el lenguaje. Hacer preguntas para incentivar a los niños a expresarse plenamente.</p>
Estándar 8. Utilizar habilidades convencionales de conversación y otras habilidades de comunicación social.	<p>Narrar lo que se hace mientras se cambia la camisa a un niño (p. ej., puede decir: "Pon tu brazo izquierdo", ¿Dónde está tu otro brazo?").</p> <p>Incentivar a los niños a conversar, motivándolos, según sea necesario, con preguntas relacionadas (p. ej., "¿Cuál es tu animal favorito?" "¿Por qué es tu favorito?" "¿Has visto uno real?").</p>
Estándar 9. Demostrar comprensión de conceptos impresos.	<p>Leer libros favoritos reiteradamente (p. ej., "Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?"). Proporcionar a los niños acceso a los libros que se les han leído. Ayudar a los niños a sostener y pasar las páginas de los libros durante las lecturas compartidas.</p> <p>Hablar sobre dónde comenzar a leer y cómo rastrear el texto a medida que se lee.</p> <p>Ofrecer a los niños oportunidades de jugar juegos con letras, p. ej., "pescar" las letras y relacionarlas con otras que pueden "atrapar" en una tabla con el alfabeto.</p>
Estándar 10. Demostrar comprensión de materiales impresos leídos en voz alta.	<p>Con el fin de involucrar a los niños en lecturas interactivas de libros, responder a lo que les interesa sobre el libro, hacer comentarios y preguntas simples y ayudar a los niños a representar o repetir palabras o canciones en los libros.</p> <p>Mientras se lee con los niños, se le pueden hacer preguntas sobre lo que observan en las ilustraciones. A medida que se lee, también se puede preguntar cosas que ayuden a la comprensión, p. ej., "¿Por qué...?").</p>
Estándar 11. Escuchar y distinguir los sonidos del inglés y/o de los idiomas utilizados en el hogar.	<p>Hablar con los bebés en el idioma que usted prefiera. Cantar canciones de cuna, incluyendo aquellas provenientes de los idiomas y las culturas de las familias de los niños.</p> <p>Hablar con los niños sobre cómo se pueden dividir las palabras en partes más pequeñas. Utilizar sus nombres como ejemplos (p. ej., Sha-kir-a).</p>
Estándar 12. Escribir letras y palabras.	<p>Asegurarse de que haya materiales para escribir disponibles en toda el aula de clase (p. ej., marcadores, crayones, lápices, notas adhesivas, fichas, papel para copias, etc.).</p> <p>Invitar a los niños a participar en la escritura con los docentes.</p>
Estándar 13. Comprender el propósito de escribir y dibujar	<p>Señalar, identificar y discutir brevemente imágenes de un libro que le interesen al bebé.</p> <p>Utilizar y señalar la forma escrita del nombre del niño en inglés o en los idiomas que el niño utiliza en su hogar.</p> <p>Incentivar a los niños a dictar descripciones para los dibujos de hojas que aparecen en los libros.</p>

Nota: Debido a la interrelación del aprendizaje y el desarrollo en las familias de niños pequeños, los cuidadores y los educadores de la primera infancia también pueden ver conexiones con otros [Estándares de aprendizaje temprano del DC](#).

APÉNDICE B: ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN: GRADOS K-5

La progresión de las competencias de lectura y escritura

La siguiente tabla está adaptada de los CCSS y del Marco de desarrollo de Artes del lenguaje inglés/Inglés para las Escuelas Públicas de California K-12, que se encuentra en: www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/

	GRADOS K-1 Adaptado del Marco ELD Y Estándares ELA de los CCSS - Kindergarten	GRADOS 2-3 Adaptado del Marco ELA/ELD 2014, Capítulo 4 - Marcos del plan de estudios (Departamento de Educación de California) Y Estándares ELA de los CCSS - 2.º grado	GRADOS 4-5 Adaptado del Marco ELA/ELD de 2014, capítulo 5 - Marcos del plan de estudios (Departamento de Educación de California) Y Estándares ELA de los CCSS - 4.º grado
CONCIENCIA FONÉMICA	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de una unidad de sonido. Aislamiento de una unidad de sonido. Combinación de unidades de sonido. Segmentación de unidades de sonido. Adición de una unidad de sonido. Sustitución de unidades de sonido. Eliminación de una unidad de sonido. Construcción de palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de palabras habladas, sílabas y sonidos (fonemas). Producción de sonidos iniciales, mediales y finales en palabras de una sola sílaba. Aplicación y prácticas continuas de habilidades con materiales que reflejen lo que están aprendiendo sobre el lenguaje escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación y prácticas continuas de habilidades con materiales que reflejen lo que están aprendiendo sobre el lenguaje escrito.
FONÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de las características básicas de los textos escritos. Correspondencias entre letras, sonidos y ortografía. Decodificación de palabras de una sílaba. Decodificación de palabras de dos sílabas. Reconocimiento de palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocales largas y cortas. Palabras multisilábicas. Palabras con combinaciones de letras cada vez más complejas. Significado de prefijos y sufijos comunes. Palabras escritas de forma irregular. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilización del conocimiento combinado de todas las correspondencias entre letras y sonidos, patrones de silabación y morfología para decodificar con precisión palabras multisilábicas desconocidas, tanto dentro como fuera de contexto.
FLUIDEZ	<ul style="list-style-type: none"> Textos decodificables que apoyan la comprensión. Textos simples que incluyen oraciones cortas, palabras CVC y palabras de uso frecuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de las habilidades en contextos nuevos y menos consistentes. Lectura de textos cada vez más complejos A medida que aumenta la precisión y la fluidez, los recursos cognitivos pueden dedicarse al significado. Lectura con propósito y comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura con propósito y comprensión. Lectura con precisión, velocidad y expresión adecuadas. Uso del contexto para confirmar o corregir automáticamente el reconocimiento y la comprensión de palabras, releer según sea necesario.
VOCABULARIO	<ul style="list-style-type: none"> A través de un entorno e enseñanza ricos en textos escritos, los estudiantes entienden palabras desconocidas, palabras de múltiples significados, relaciones de palabras y matices. Usar palabras y frases que se hayan adquirido a través de la conversación, la lectura y la respuesta a textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar o aclarar el significado de palabras desconocidas y de significado múltiple. Entender el lenguaje figurativo, las relaciones entre palabras y los matices de las palabras. Usar con precisión palabras y frases conversacionales, académicas generales y específicas del dominio. Significados literales y no literales de las palabras. Conexiones entre las palabras y su uso. 	<ul style="list-style-type: none"> Usar el contexto como una pista del significado de una palabra o frase. Determinar el significado de las palabras por las raíces griegas y latinas. Interpretar el lenguaje figurativo como símiles y metáforas. Explicar modismos, adagios y proverbios comunes. Entender las relaciones de palabras. Consultar materiales de referencia como diccionarios, glosarios y tesauros.
COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Participar en conversaciones colaborativas con diversas personas. Entender un texto leído en voz alta o la información presentada oralmente. Hacer y responder preguntas sobre un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprovechar las conversaciones de los compañeros vinculando sus comentarios con los comentarios de los demás. Pedir aclaraciones y más explicaciones. Describir ideas y detalles clave. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantear preguntas específicas para aclarar o dar seguimiento a la información. Los comentarios contribuyen a las discusiones. Parafrasear partes de texto o información presentadas en diferentes medios, identificar razones y pruebas para puntos particulares.

APÉNDICE C: PRÁCTICAS BASADAS EN LA EVIDENCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN

La siguiente sección explora las prácticas basadas en la evidencia que los docentes pueden implementar en su aula para aumentar la **lectura, la escucha, el habla, la escritura y la motivación de los estudiantes**. Estas estrategias y enfoques enfatizan prácticas o formas de trabajo que se pueden implementar en el aula y que se ha demostrado que funcionan en aulas reales con diversos grupos de estudiantes a través de una investigación rigurosa. Muchas de las prácticas podrían encajar en categorías superpuestas debido a la naturaleza recíproca de las habilidades de lectura. Cada estrategia o enfoque también especifica la edad o el grado adecuado, pero muchas prácticas se pueden utilizar en múltiples etapas del desarrollo. Cada estrategia incluye el nivel de evidencia asociado con la práctica.

Enfoques y estrategias

En las tablas siguientes, hemos incluido tanto **enfoques de enseñanza** como **estrategias de enseñanza**. Un enfoque es algo que es amplio, que cubre todo el aula y tiene múltiples resultados. Un enfoque que alentamos es la lectura amplia. Cuando los niños leen más, desarrollan fluidez, desarrollan vocabulario y amplían sus conocimientos previos. No hay una forma única de garantizar una lectura amplia. Los docentes deben compartir libros, dar tiempo a los niños para que lean en el aula. Los estudiantes necesitan compartir libros y tener oportunidades, como clubes de lectura, para crear una comunidad de estudiantes.

Una estrategia es limitada. Una estrategia es un conjunto específico de movimientos de enseñanza diseñados para producir un resultado específico. Por ejemplo, la investigación recomienda la enseñanza de la morfología: partes de palabras. Hay formas específicas de desarrollar el conocimiento de los estudiantes sobre prefijos, sufijos y raíces. Este es un conjunto de conocimientos que utilizan los buenos lectores. También deben tener una estrategia cognitiva, un conjunto de movimientos mentales que utilizan para aplicar su conocimiento de las partes de las palabras cuando encuentran una palabra nueva mientras leen (Afflerbach, Pearson y Paris, 2013). Las estrategias de enseñanza, lo que el docente hace en el aula, difiere de lo que el estudiante o el lector hace en su mente. Una buena enseñanza, siguiendo el modelo de liberación de responsabilidad, debe conducir a avanzar (Graves, 2016; Pearson & Gallagher, 1983).

Lectura

Parte 1: Conciencia fonémica, sonidos de letras y nombres de letras			
ESTRATEGIA/ENFOQUE	NIVEL DE EVIDENCIA	NIVEL DE EDAD	RESUMEN
Enseñanza directa sobre la conciencia fonémica	Sólido	GRADOS K-2	La enseñanza directa para aislar, segmentar y combinar fonemas mejorará la decodificación y la comprensión lectora. Esta enseñanza puede comenzar en kindergarten o en 1.º grado, debe ir acompañada de elementos didácticos, como marcadores o tarjetas de letras, y también debe incluir cajas de sonido (cajas Elkonin) para que la estructura sonora de las palabras sea evidente para los estudiantes (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, 2001).
Integrar la conciencia fonémica con los textos	Sólido	GRADOS K-2	La enseñanza en la conciencia fonémica se hace más eficaz cuando la enseñanza se integra con la enseñanza de la fonética y la lectura de textos relacionados. La integración de la conciencia fonémica, la fonética y la lectura es más motivadora para los estudiantes y da como resultado una mayor mejora en la capacidad de lectura (Cunningham, 1990).
Ortografía inventada	Sólido	GRADOS K-2	Involucrar a los estudiantes de kindergarten y 1.º grado en la escritura, mientras fomenta y ejemplifica la ortografía. El proceso de ortografía inventada hace que los estudiantes se centren y segmenten los sonidos dentro de las palabras y los representen con letras. Los intentos repetidos de inventar la ortografía profundizan la comprensión de los estudiantes de la estructura sólida del inglés (Adams, 1994; Martins y Silva, 2006).
Enseñanza explícita de nombres de letras y sonidos	Sólido	GRADOS K-1	Los niños en kindergarten deben recibir instrucciones explícitas en los nombres de las letras junto con sus sonidos. Estos dos cuerpos de conocimiento se refuerzan mutuamente y contribuyen al crecimiento de la capacidad de lectura de los niños, independientemente de su nivel de desarrollo del lenguaje (Levin, Shatil-Carmon y Asif-Rave, 2006; Treiman y Kessler, 2003).
Enseñanza en grupos pequeños	Sólido	GRADOS K-2	Dado el mayor grado de diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura, es probable que la enseñanza de conciencia fonémica sea más eficaz en grupos pequeños, donde los docentes pueden diferenciar el tiempo y la naturaleza de la enseñanza (Foorman, Chen, Carlson, Moats, Francis y Fletcher, 2003).
Resumen			Resumen: La conciencia fonémica, parte de la conciencia fonológica, es una visión que los lectores jóvenes desarrollan sobre la estructura sonora de las palabras. Los niños deben darse cuenta de que las palabras están compuestas de sílabas y sílabas compuestas de sonidos. La capacidad de centrarse en sonidos individuales es esencial para aprender las relaciones entre letras y sonidos y para decodificar palabras. Las habilidades críticas de conciencia fonémica son la capacidad de identificar, segmentar y mezclar sonidos. La segmentación es necesaria para la ortografía, la combinación es clave para la decodificación. La investigación sugiere que entre 9 y 18 horas de entrenamiento es óptimo. Las cantidades de tiempo más cortas son menos efectivas y una mayor cantidad de tiempo le roba tiempo de enseñanza a la fonética. Enseñar menos habilidades es más eficaz que enseñar más (NICHD, 2000). En todo momento, la enseñanza en la conciencia fonémica no es un fin en sí mismo, sino un medio para habilitar la fonética. La mejor enseñanza incluye la conciencia fonémica como parte de una lección de fonética (Beck y Beck, 2013).

Parte 2: Fonética

ESTRATEGIA/ENFOQUE	NIVEL DE EVIDENCIA	NIVEL DE EDAD	RESUMEN
Enseñanza de la fonética sistemática	Sólido	Grados K-3	Comenzando en kindergarten y continuando hasta 2.º grado, se debe enseñar a los estudiantes un enfoque sistemático y sintético para identificar palabras. La enseñanza fonética debe incluir la asociación letra-sonido de los patrones de vocales comunes (corto, largo, seguidas por “r”, dígrafos y diptongos) y patrones de consonantes (consonantes individuales, mezclas y dígrafos) y un proceso de combinación de sonidos para formar palabras (Beck y Juel, 1995; Ehri, Nunes, Stahl y Willows, 2001; Stahl, 1992).
Emparejar la fonética con estrategias basadas en el significado	Sólido	GRADOS K-2	Los lectores principiantes necesitan enseñanza en estrategias basadas en el significado como complemento de sus conocimientos fonológicos y fonéticos (Scanlon y Anderson, 2020). Las estrategias basadas en el significado, como comparar la precisión de la decodificación con el contexto, volver a leer cuando las palabras no tienen sentido y pensar con flexibilidad sobre los sonidos de las vocales, mejoran la capacidad de los estudiantes para identificar y retener palabras nuevas. La combinación de estrategias basadas en códigos (conciencia fonémica y fonética) y basadas en el significado fomenta la capacidad de los estudiantes para aprender palabras nuevas por sí mismos (Share, 1995).
Usar textos decodificables	Sólido	GRADOS K-2	El uso de un texto decodificable en la enseñanza de lectura mejora la probabilidad de que los estudiantes usen estrategias de decodificación y mejoren su precisión de lectura (Cheatham y Allor 2012; Jenkins, Peyton, Sanders y Vadasy, 2004). El número de palabras decodificables no es el único factor que debe incluirse en la selección del texto para la enseñanza de lectura. Otros factores que deben tenerse en cuenta al seleccionar textos son el número de palabras de alta frecuencia, la inclusión de patrones fonéticos de alta utilidad y el alto interés del material (Fitzgerald, Elmore, Koons, Hiebert, Bowen, et al., 2015).
Decodificación por analogía	Sólido	Grados 3-6	Cuando los niños mayores, entre 3.º y 6.º grado, luchan con la identificación de palabras, la investigación sugiere que las estrategias de decodificación que se centran en unidades más grandes, patrones de ortografía o rimas, son más efectivas, especialmente cuando se usan con un enfoque llamado decodificación por analogía. Al decodificar por analogía, los estudiantes usan lo que saben para pronunciar palabras que no conocen (Ehri, Satlow y Gaskins, 2009; Lovett, Lacerenza y Borden, 2000; NICHD, 2000).

Parte 3: Vocabulario

ESTRATEGIA/ENFOQUE	NIVEL DE EVIDENCIA	NIVEL DE EDAD	RESUMEN
Exposición repetida a palabras nuevas en contextos orales y escritos	Prometedor	Grados K-3	Los investigadores estiman que un estudiante podría necesitar entre cinco y diez exposiciones para aprender una palabra nueva (Ausubel y Youssef, 1965; Jenkins, Stein y Wysocki, 1984). Los estudiantes que encuentran palabras de vocabulario a menudo y en diversos contextos pueden tener un impacto significativo en su aprendizaje (Panel Nacional de Lectura, 2000). Los estudiantes deben centrarse en aprender palabras que probablemente aparezcan en una variedad de contextos.
Enseñanza de vocabulario explícita	Sólido	Grados 3-12	En <i>“Mejora de la alfabetización en adolescentes: Prácticas efectivas para el aula y de intervención, los autores recomiendan que los docentes dediquen tiempo de clase explícitamente a enseñar vocabulario. Cuando los estudiantes reciben enseñanza explícita de vocabulario, aprenden tanto las palabras que se les enseñan como las habilidades para inferir el significado de palabras desconocidas de manera incidental en el futuro. El conocimiento de las palabras es complejo, por lo que los estudiantes deben tener múltiples oportunidades de usar vocabulario nuevo en múltiples contextos. Además, la comprensión del vocabulario de los niveles 1, 2 y 3 ayudará a los docentes a elegir qué palabras enseñar explícitamente.</i>
Enseñar a los estudiantes a usar el análisis morfológico	Moderado	Grados 3-8	A los estudiantes se les puede enseñar el significado de prefijos, sufijos y raíces de palabras y luego guiarlos a través de la enseñanza de estrategia para usar este conocimiento para inferir los significados de palabras nuevas que comparten las mismas partes de palabras. Los resultados de estos estudios sugieren que los estudiantes aumentan su conocimiento del vocabulario, la capacidad de deletrear y, en algunos estudios, su comprensión lectora (Carisle, 2010). Estudios posteriores sugieren que cuando el análisis morfológico se combina con la enseñanza de las pistas del contexto, los resultados son más prometedores (Graves, 2016; Graves, Ringstaff y Flynn, 2018).
Enseñar a los estudiantes a usar pistas de contexto	Moderado	Grados 3-8	Se les puede enseñar a los estudiantes a usar estrategias específicas para inferir el significado de las palabras del contexto (Fukkink & de Glopper, 1998). Estas estrategias mejoran su capacidad natural para inferir el significado de las palabras mientras leen. La enseñanza debe seguir el modelo de liberación gradual de responsabilidad con práctica extendida durante varias semanas o meses (Baumann, Edwards, Font y Boland, 2005). El uso de estrategias de pistas de contexto mejora cuando se combina con el uso de partes de palabras o análisis morfológico.
Fomentar la conciencia verbal	Prometedor	Grados K-12	Fomentar la conciencia de las palabras desde el lado afectivo o motivacional de la enseñanza de vocabulario. Cuando los niños y adolescentes toman conciencia de las palabras, el poder de estas palabras y se interesan por sus significados y orígenes, se mejora el aprendizaje de palabras (Blachowicz y Fisher, 2012; Graves y Watts, 2002). La motivación mejora todos los tipos de aprendizaje, incluido el aprendizaje de palabras (Guthrie, 2015). Cuando se anima a los estudiantes a hablar sobre la calidad y el poder de las palabras cuando leen, debaten y escriben, su conocimiento de las palabras aumenta (Scott y Nagy, 2004). Los estudiantes que participaron en un programa de conciencia de palabras aprendieron más palabras que no se enseñaron explícitamente que los estudiantes de un programa que no fomentaba la conciencia de palabras.

Parte 4: Fluidez

ESTRATEGIA/ENFOQUE	NIVEL DE EVIDENCIA	NIVEL DE EDAD	RESUMEN
Enfatizar la lectura dentro y fuera de la escuela	Moderado	Grados 1-12	Animar a los niños a leer profundamente en muchos géneros diferentes. La cantidad de lectura, o exposición a los textos, está relacionada con el crecimiento de la capacidad de lectura en general y con la fluidez de lectura. A medida que los niños avanzan en los grados de primaria y en la escuela intermedia y secundaria, el volumen de lectura se convierte en un indicador más fuerte del éxito de la lectura (Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Kuhn, 200; Spichtig, Hiebert, Vorstius, Pascoe, Pearson y Radach, 2016).
Lectura repetida	Sólido	Grados 2-6	La lectura repetida de textos cortos con la retroalimentación del docente o de un compañero mejora la fluidez de la lectura oral medida por la tasa de lectura. Por lo general, los estudiantes leen un texto breve, los docentes brindan comentarios y los estudiantes vuelven a leer para aumentar la velocidad de lectura, la precisión y la prosodia (Kuhn y Stahl, 2003; NICHD, 2000). Las investigaciones sugieren que la lectura repetida de textos más difíciles produce mayores beneficios que la lectura de textos más fáciles (Kuhn y Stahl, 2003). La práctica de la lectura repetida puede realizarse como una intervención o como parte de la enseñanza en el aula en grupos pequeños.
Lectura asistida	Sólido	Grados K-12	La lectura asistida mejora la fluidez de la lectura oral cuando los estudiantes escuchan un texto leído por un adulto más hábil, un compañero o una grabación de audio. Escuchar mientras se sigue un texto o se lee junto con el modelo aumenta la fluidez de lectura oral y la comprensión lectora, en parte al aumentar la exposición al texto (Brown, Mohr, Wilcox y Barrett, 2018; Shany y Biemiller, 1995).
Modelar la lectura oral expresiva	Moderado	Grados 3-6	El modelado de las características de los patrones de prosodia, expresión, fraseo y entonación de la lectura oral, seguido de la práctica de los estudiantes, mejora la prosodia de lectura oral y las tasas de lectura oral (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker y Stahl, 2004). A medida que los niños disminuyen el número de pausas al leer y mejoran los patrones de entonación, su comprensión mejora (Miller y Schwanenflugel, 2008).

Parte 5: Comprensión

ESTRATEGIA/ENFOQUE	NIVEL DE EVIDENCIA	NIVEL DE EDAD	RESUMEN
Lectura minuciosa de textos complejos	Sólido	Grados 3-12	<p>La lectura minuciosa no siempre sigue una estructura fija, sino que se compone de múltiples partes de un proceso de lectura para guiar a los estudiantes hacia una comprensión profunda del texto y desarrollar fortalezas de comprensión lectora. Los docentes pueden usar las siguientes estrategias para implementar la lectura minuciosa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lecturas múltiples de un texto para diferentes propósitos, con orientación y apoyo</u> • <u>Comentarios y toma de notas</u>: Interactuar con un texto haciendo comentarios o tomando notas sobre lo que lee un estudiante mejora la comprensión lectora. Estas interacciones requieren que los estudiantes prioricen sobre qué comentar o escribir notas, lo que da como resultado la conexión de ideas y la organización de su nuevo aprendizaje. En una revisión de 23 estudios, el informe <i>Carnegie Writing to Read (2010)</i> determinó que "tomar notas sobre un texto resultó ser mejor que leer, leer y releer, leer y subrayar información importante y recibir enseñanza explícita en las prácticas de lectura". • <u>Preguntas dependientes del texto</u>: El trabajo de Fisher y Frey sobre las preguntas dependientes del texto aboga por el impacto de las preguntas que mueven a los estudiantes de la comprensión literal a la comprensión profunda. Cuando las preguntas se diseñan teniendo en cuenta las complejidades del texto y las grandes ideas, es probable que los estudiantes desarrollen la comprensión respondiendo a preguntas dependientes del texto por escrito o hablando (Fisher, Frey, Anderson y Thayre, 2016). • <u>Oportunidades para el debate</u>: Cuando los estudiantes discuten su análisis del texto en grupo completo o en grupos pequeños, pueden establecer conexiones más profundas sobre su lectura.
Enseñanza directa de estrategias de comprensión	Sólido	Grados 3-12	<p>Los docentes eficaces instruyen a sus estudiantes en la aplicación de estrategias de comprensión cuando sea apropiado para el texto y la tarea. Esto no significa que los docentes deban enseñar estrategias de una en una, con una práctica prolongada y prolongada de la estrategia en sí. Más bien, los docentes deben apoyar principalmente a los estudiantes en la lectura del texto con un propósito convincente, aplicando las estrategias adecuadas cuando sea necesario. Los estudiantes no saben cómo resumir de forma innata, por ejemplo, por lo que los docentes deben enseñarles explícitamente a aplicar el resumen de manera estratégica cuando leen un texto complejo. La mayoría de las investigaciones muestran que los docentes son más eficaces cuando ayudan a los estudiantes a elegir la estrategia de comprensión correcta en el momento en que se enfrentan a un desafío de comprensión. Los docentes pueden enseñar explícitamente: resumir, hacer inferencias, autocuestionarse y activar el conocimiento previo (Dewitz, Graves, Juel y Graves, 2020).</p>
Enseñar la estructura textual	Sólido	Grados K-12	<p>Los estudiantes de primaria y secundaria se benefician de la exposición a una amplia variedad de estructuras textuales y la enseñanza explícita. El modelado explícito, la identificación colaborativa y permitir cada vez más que los estudiantes se identifiquen de forma independiente apoyarán el aprendizaje de los estudiantes sobre las estructuras textuales. Cuando los estudiantes comprendan las estructuras de los textos, aprenderán a observar cómo están estructurados y a utilizar esa comprensión para organizar mejor la información y el conocimiento que obtienen de un texto (Duke, Pearson, Strachan y Billman 2011).</p>
Desarrollar el conocimiento disciplinario y de palabras	Sólido	Grados K-12	<p>Los estudiantes que aportan una gran cantidad de conocimientos sobre un tema a un texto "aportan conocimiento al proceso de comprensión, y ese conocimiento da forma a nuestra comprensión", lo que a su vez genera más conocimiento, de modo que "el conocimiento engendra comprensión" en un "ciclo virtual" (Duke, Pearson, Strachan y Billman 2011). El modelo de construcción e integración de Kintsch (1998, 2004) sostiene que el conocimiento relacionado de los estudiantes sobre un texto tiene un impacto significativo en su comprensión del texto.</p>

Escritura			
ESTRATEGIA/ENFOQUE	NIVEL DE EVIDENCIA	NIVEL DE EDAD	RESUMEN
Enseñanza explícita de estrategias de escritura en el proceso de escritura	Sólido	Grados 2-12	Los docentes pueden ayudar a los estudiantes a convertirse en escritores más eficaces al enseñar explícitamente estrategias específicas para las diferentes etapas del proceso de escritura. El proceso de redacción incluye planificar, redactar, compartir, evaluar, revisar y editar. Los estudiantes deben aprender a moverse con fluidez entre las diferentes etapas del proceso y a modificar sus planes a lo largo del camino. Para llevar a cabo esto, los estudiantes necesitan practicar diferentes estrategias para cada componente del proceso de escritura. Si bien estas estrategias pueden parecer diferentes según la edad del niño, los docentes deben enseñar estrategias directamente mediante una liberación gradual de la responsabilidad del docente al estudiante. Encuentre aquí estrategias de escritura para cada fase del proceso de escritura.
Retroalimentación y revisión efectivas	Prometedor	Grados 6-12	Al evaluar regularmente el rendimiento de los estudiantes y proporcionar comentarios oportunos sobre el trabajo, los docentes aprenden más sobre el progreso de los estudiantes en cuanto a los objetivos de aprendizaje y pueden adaptar mejor sus lecciones (Graham, et al., 2012). Antes de enseñar una nueva habilidad, hay que evaluar las fortalezas de los estudiantes y las áreas de mejora. Después de la enseñanza sobre una habilidad específica, se debe proporcionar comentarios específicos sobre los productos escritos que se ajusten al objetivo de aprendizaje específico. Los comentarios del docente pueden ser útiles, y los comentarios de los compañeros o las autoevaluaciones también pueden mejorar la escritura de los estudiantes. Supervisar regularmente el progreso de los estudiantes en diferentes habilidades de escritura y compartir datos con los estudiantes. Esto puede ser una parte fundamental de la construcción de una comunidad participativa de escritores en el aula (Graham, et al., 2016). Haga clic aquí para ver un ejemplo del uso de códigos de colores para evaluar la escritura de los estudiantes.
Enseñar con modelos	Sólido	Grados K-12	Los estudiantes deben estar expuestos a textos ejemplares de una variedad de fuentes. Estas fuentes pueden abarcar desde textos publicados hasta escritos de docentes y escritos de otros compañeros. Los docentes deben leer en voz alta o hacer que los estudiantes lean textos ejemplares, prestando atención a ciertos elementos de la escritura del autor. Luego se les debe pedir a los estudiantes que recreen elementos del texto en su propia escritura (Graham, 2012). El uso de modelos puede ayudar a los estudiantes a entender la escritura para diferentes géneros y propósitos. Esta estrategia puede funcionar en todos los niveles de grado, desde replicar la estructura de las oraciones hasta recrear un texto sobre un tema diferente. Haga clic aquí para ver ejemplos de cómo implementar esto en su aula.

Habla y escucha

Una base clave para la alfabetización es el lenguaje oral (Fillmore y Snow, 2002). La exposición a un lenguaje complejo puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades sólidas de lectura y escritura (Himmele, 2009). El Panel Nacional de Alfabetización Temprana (Lonigan y Shanahan, 2009) encontró en su metaanálisis de 30 estudios una relación entre las habilidades del lenguaje oral y la comprensión lectora de los niños pequeños. El análisis muestra una relación entre la comprensión auditiva en estudiantes de kindergarten y la comprensión lectora hasta los 7 años. Además, para los estudiantes bilingües emergentes, centrarse en el lenguaje oral desarrolla el vocabulario, fortalece las conexiones y profundiza la comprensión (Foorman, Herrera, Petscher, Mitchell y Truckenmiller, 2015). En el aula, los educadores pueden centrarse en estrategias y enfoques que desarrollan y mejoran la capacidad de los estudiantes para hablar y escuchar a fin de promover la alfabetización.

Habla			
ESTRATEGIA/ENFOQUE	NIVEL DE EVIDENCIA	NIVEL DE EDAD	RESUMEN
Enseñar a los estudiantes habilidades lingüísticas académicas	Prometedor	Grados K-3	Resumen: La enseñanza explícita del lenguaje académico puede ayudar a aumentar el desarrollo del lenguaje oral. Las habilidades lingüísticas académicas ayudan a los estudiantes a "comprender las estructuras formales y las palabras que se encuentran en los libros y en la escuela, como resumir, describir y conectar". Algunos ejemplos de este idioma son el lenguaje inferencial, las habilidades del lenguaje narrativo y el conocimiento del vocabulario académico. La enseñanza inferencial del lenguaje ayuda a los estudiantes a pensar más allá de su contexto inmediato al apoyar sus habilidades de predicción, resolución de problemas o comparación y contraste. Las habilidades del lenguaje narrativo ayudan a los estudiantes a organizar la información en una secuencia lógica y a utilizar la estructura gramatical adecuada. Por último, desarrollar el vocabulario académico ayuda a mitigar algunos de los desafíos de comprensión a los que se enfrentan los estudiantes al anticipar palabras comunes que se alinean con los estándares del plan de estudios (Forman, et al., 2016). Puede encontrar ideas para integrarlas en su aula aquí: Recomendación 1: Enseñar a los estudiantes habilidades lingüísticas académicas
Círculo de literatura	Demostrar un fundamento	Grados 3-12	Los círculos de literatura son una actividad en la que los estudiantes dirigen los debates y las respuestas a un libro que todos están leyendo (Daniels, 2006). En esta actividad, los docentes actúan como apoyo mientras los estudiantes asumen roles para continuar el discurso y analizar los textos. Los círculos de literatura tienen el potencial de mejorar las habilidades de comprensión, aumentar la responsabilidad, aumentar la responsabilidad y ampliar el debate (Elhess y Egbert, 2015). La interacción social y la comunicación que se produce en las discusiones en los círculos de la literatura permiten a los estudiantes practicar sus habilidades orales y su fluidez oral (Elhess y Egbert, 2015). Los círculos de literatura tienen la capacidad de aumentar la relevancia cultural y la participación en el aula, pero deben usarse de manera consistente y repetida para aprovechar estos beneficios (Daniels, 2006; Woodruff y Griffin, 2017). La integración de la tecnología en los círculos de literatura puede ayudar a aumentar la colaboración y el compromiso (Larson, 2009). Aprenda cómo implementar círculos de literatura aquí.
Discusión ampliada sobre el significado y la interpretación del texto	Moderado	Grados 6-12	Los docentes deben brindar oportunidades para que los estudiantes participen en discusiones de textos de alta calidad en diversas áreas de contenido. Para tener una discusión efectiva, los estudiantes deben usar evidencia de texto, conocimientos básicos y razonamiento para apoyar o cuestionar las conclusiones. Además, los estudiantes deben escuchar otros puntos de vista de los demás en la discusión. El uso de preguntas auténticas y protocolos estructurados puede ayudar a que el uso de los debates sea efectivo. Los debates prolongados pueden aumentar la comprensión lectora y las habilidades del lenguaje oral en el aula (Kamil, Borman, Kral, Salinger y Torgensen, 2008). Obtenga más información sobre una variedad de tipos de debates aquí.

ESCUCHA

ESTRATEGIA/ ENFOQUE	NIVEL DE EVIDENCIA	NIVEL DE EDAD	RESUMEN
Grupos de respuesta entre compañeros	Evidencia sólida	Grados K-5	<p>Los grupos de respuesta entre compañeros tienen como objetivo mejorar el idioma y el rendimiento de los estudiantes de inglés agrupando a los estudiantes para que trabajen en una tarea. Los estudiantes pueden agruparse de varias maneras, incluso en grupos heterogéneos u homogéneos. En los grupos de respuesta entre compañeros, de cuatro a cinco estudiantes comparten la responsabilidad de una tarea. Cada estudiante tiene una función y los estudiantes deben interactuar y debatir para completar una tarea. Por ejemplo, si los estudiantes están editando un pasaje juntos en un grupo, un estudiante edita la puntuación, otro edita la ortografía y otro proporciona comentarios sobre el enfoque del texto. Se requiere enseñanza específica sobre cómo asumir roles individuales en un grupo antes de implementar el uso rutinario de esta estrategia (What Works Clearinghouse, 2007). Obtenga más información sobre la implementación de grupos de respuesta entre compañeros aquí.</p>
Lectura dialógica	Sólido	Primera infancia	<p>La lectura dialógica es una práctica interactiva de lectura de libros ilustrados compartida diseñada para mejorar las habilidades lingüísticas y de alfabetización de los niños pequeños. Durante la práctica de lectura compartida, el adulto y el niño cambian de roles para que el niño aprenda a ser el narrador de cuentos con la ayuda del adulto que funciona como oyente activo e interrogador (What Works Clearinghouse, 2007). Esta intervención se puede utilizar con niños de forma individual o en grupos pequeños. La técnica sigue la secuencia <i>PEER</i> con una breve interacción entre el niño y el adulto sobre lo que están leyendo. Es decir: el adulto Pide al niño que diga algo sobre el libro, Eevalúa la respuesta del niño, Extiende la respuesta del niño y Repite el mensaje. Los adultos pueden usar cinco tipos de instrucciones para ayudar a aumentar el conocimiento de los estudiantes: finalización, recordar, preguntas abiertas, preguntas informativas y distanciamiento. El uso de esta intervención ha demostrado impactos positivos en las habilidades del lenguaje oral. Obtenga más información sobre la implementación de esta estrategia: Lectura dialógica: Una manera eficaz de leer en voz alta con niños pequeños .</p>
Volver a narrar	Sólido	Grados K-3	<p>Los estudiantes escuchan una historia leída en voz alta y luego describen oralmente los puntos principales de lo que leen a otro estudiante. Para volver a narrar, los estudiantes deben ser capaces de identificar y explicar los elementos clave de un texto para comunicarlos a sus compañeros (Shanahan, et al., 2010). Se ha demostrado que esta estrategia aumenta la comprensión lectora y auditiva. Obtenga más información sobre cómo implementar la narración en su aula aquí.</p>

Motivación

Motivar a los niños a leer tiene varias raíces. Se deriva del sentido de competencia de los estudiantes y de un creciente sentido de eficacia. Proviene de intereses y libros alineados con sus antecedentes personales y culturales. La motivación proviene de los objetivos del lector y del valor que otorga a las tareas asociadas con el plan de estudios de lectura. Finalmente, la motivación proviene de fuerzas sociales como el reconocimiento y la alabanza dentro y fuera del aula (Toste, Didion, Peng, Filderman y McClelland, 2020; Wigfield, A., Guthrie, J.T., Tonks, S. y Perencevich, K.C. 2004). A continuación, se presentan estrategias y enfoques que ayudan a aumentar la motivación en el aula.

ESTRATEGIA/ENFOQUE	NIVEL DE EVIDENCIA	NIVEL DE EDAD	RESUMEN
Enseñanza de lectura orientada a conceptos	Sólido	Grados 3-8	Cuando la enseñanza de comprensión está integrada en un área de contenido de estudio, la motivación de los estudiantes para leer, el uso de estrategias y su comprensión lectora general mejora en comparación con la enseñanza de lectura tradicional llevada a cabo dentro del bloque de lectura/artes del lenguaje. El valor que los docentes y los estudiantes dan a la tarea aumenta la motivación para leer y participar en las tareas (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis y Tonks, 2004).
Fomento de la autoeficacia	Moderado	Grados K-3	Los docentes deben ayudar a los estudiantes a apreciar su creciente competencia y ayudarlos a entender que sus esfuerzos influyen en sus logros. La autoeficacia y el autoconcepto relacionados con la lectura emergen lentamente durante los primeros tres años de aprendizaje de la lectura. Cuanto más hagan los docentes para desarrollar la capacidad de lectura, más los estudiantes desarrollarán un concepto positivo de sí mismos sobre su capacidad de lectura (Chapman y Turner, 1997).
Entrenamiento de atribución	Moderado	Grados K-12	Se ha demostrado que el entrenamiento de atribución produce efectos positivos en la motivación y el rendimiento de lectura. En el entrenamiento de atribución, los docentes entablaron conversaciones con sus estudiantes para estudiar la relación entre el esfuerzo, las estrategias y el rendimiento. Cuanto más atribuyan los estudiantes su crecimiento a sus propios esfuerzos, mayor será su motivación y rendimiento. El entrenamiento de atribución en lectura tiene el mayor impacto cuando se combina con la enseñanza de estrategia (Robertson, 2000).
Desarrollo y fomento de intereses	Moderado	Grados K-12	La investigación sugiere que los docentes pueden tener una influencia positiva en el interés de los estudiantes por la lectura. Los docentes pueden despertar el interés al compartir libros y autores y leer en voz alta con regularidad en el aula. Los docentes pueden mantener y fomentar los intereses de los estudiantes desarrollando el conocimiento y la competencia de los estudiantes con los géneros, demostrando su propio interés en el libro, el autor o el género y dando comentarios positivos. Los grupos pequeños y los círculos de literatura también mantienen y fomentan el interés a través del reconocimiento de pares (Hidi y Renninger, 2006).

Apoyo a los estudiantes de inglés y de dos idiomas

ESTRATEGIA/ENFOQUE	NIVEL DE EVIDENCIA	NIVEL DE EDAD	RESUMEN
Proporcionar el tiempo designado para desarrollar el dominio del lenguaje oral	Sólido	K-12	Los estudiantes de inglés (EL) y los bilingües emergentes (EB) necesitan tiempo para desarrollar su dominio oral. Existe un fuerte vínculo entre el dominio del lenguaje oral y las habilidades a nivel de texto, como la comprensión (Lesaux y Geva, 2006). El tiempo dedicado al desarrollo del lenguaje oral debe considerarse parte de la enseñanza básica de nivel 1. Si los EL y el EB necesitan una intervención de nivel 2 o nivel 3, esto sería adicional al tiempo de desarrollo del lenguaje oral designado.
Prácticas de enseñanza protegidas	Sólido	K-12	La investigación sugiere que el tiempo integrado para desarrollar el dominio del idioma se logra de manera más efectiva mediante el uso de técnicas de enseñanza protegidas para apoyar el aprendizaje del área de contenido de los estudiantes. Los ejemplos de técnicas de enseñanza protegidas incluyen tener un contenido y un objetivo lingüístico claros, desarrollar conocimientos básicos, proporcionar información de manera integral, distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje y brindar a los estudiantes oportunidades de interactuar con compañeros y docentes (consulte Echeverría, Vogt y Short, 2012).
Usar enseñanza/aprendizaje respaldado por los compañeros	Sólido	K-12	El uso de compañeros para apoyar el aprendizaje del inglés o de un idioma asociado en un programa de dos idiomas se destaca constantemente en la literatura de investigación. Con el apoyo de sus compañeros, los estudiantes pueden practicar el lenguaje académico (estándar) y el lenguaje social. Los estudiantes se agrupan o hacen parejas con compañeros en diferentes niveles de dominio del idioma, lo que les permite aprender contenido mientras tienen la oportunidad de practicar sus habilidades lingüísticas en un entorno seguro. El apoyo entre compañeros proporciona un entorno seguro para que los EL prosperen, actúen, participen y produzcan (S. Baker et al., 2014; Escamilla et al., 2014).
Enseñar vocabulario en todas las áreas	Sólido	K-12	La investigación recomienda tres subrecomendaciones para ayudar a los docentes a enseñar vocabulario en todas las áreas de contenido: <ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar oportunidades para una comprensión profunda de las palabras a través de la lectura, la escritura, la escucha y el habla. Los hallazgos de varios estudios respaldan el uso de estrategias de enseñanza, como definiciones, ejemplos y no ejemplos amigables para los estudiantes, y requieren el uso de palabras clave en sus escritos y debates con docentes y compañeros (por ejemplo, Cena et al., 2013; Lawrence y White, 2009; Vaughn et al., 2009). 2. Enseñar palabras académicas de gran utilidad. Esto requiere que los docentes enseñen un conjunto de palabras de vocabulario académico durante varios días utilizando múltiples estrategias de enseñanza (p. ej., August et al., 2009; Baker et al., 2014; Silverman y Hines, 2009). Los docentes deben considerar tanto las palabras del vocabulario académico general como el vocabulario específico del dominio (Baker et al., 2014). 3. Enseñar estrategias de aprendizaje de palabras. Debido a que los estudiantes no pueden aprender todas las palabras que necesitan de la enseñanza, se les deben enseñar estrategias de aprendizaje de palabras para determinar el significado de las palabras por sí mismos. En la literatura de investigación se discuten tres estrategias de aprendizaje de palabras: (a) morfología (es decir, partes de palabras), (b) pistas de contexto y (c) cognados (consulte S. Baker et al., 2014).
Proporcionar enseñanza y apoyo educativo en el idioma materno de los estudiantes	Sólido	PreK-12	La literatura de investigación recomienda tres subrecomendaciones para proporcionar enseñanza y apoyo instructivo en el idioma principal del estudiante: <ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar la posibilidad de transferir las habilidades de alfabetización para los estudiantes alfabetizados en su lengua materna. Los estudiantes vienen a la escuela con antecedentes culturales y lingüísticos que pueden ayudarlos a alfabetizarse en inglés. Varias habilidades de alfabetización se transfieren del idioma materno del estudiante al inglés (Genesee y Geva, 2006). Para los docentes, es importante tener en cuenta estas habilidades y mostrar a los estudiantes las conexiones entre ellas. 2. Proporcionar a los estudiantes programas bilingües y en dos idiomas cuando sea posible. Las investigaciones demuestran claramente que los EL se benefician de programas bilingües o de dos idiomas. La investigación también deja claro que estos programas no crean déficits académicos ni confusión para los estudiantes (Francis, Lesaux y August, 2006). La literatura que sí existe que examina los programas de dos idiomas muestra que los EL que aprenden dos idiomas en escuelas de dos idiomas, durante al menos cinco años escolares, experimentan resultados positivos. 3. Proporcionar enseñanza con el apoyo del primer idioma de los estudiantes. Incluso en la enseñanza solo en inglés, el apoyo en el primer idioma es útil cuando se usa estratégicamente para activar el conocimiento previo y garantizar que la información proporcionada a los estudiantes sea comprensible. Aunque hay estudios empíricos limitados que utilizan el apoyo del idioma materno de los estudiantes (Orosco, Swanson, O'Connor y Lussier, 2013), hay consenso en el campo de que el uso del idioma nativo puede ayudar a los estudiantes de inglés a comprender el contenido (August, Artzi, Kuchle, et al., 2015).

APÉNDICE D: ESTUDIANTES DIVERSOS: APOYOS PARA ESTUDIANTES MULTILINGÜES Y DE INGLÉS EN EL DC

Consideraciones para las estrategias de conexión entre idiomas

La planificación e implementación de estrategias de conexión entre idiomas considera:

FONOLOGÍA (SISTEMA DE SONIDO)	MORFOLOGÍA (FORMACIÓN DE PALABRAS)
<ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia sonido-símbolo • Letras sordas • Sonidos que son similares en dos idiomas • Sonidos diferentes en dos idiomas 	<ul style="list-style-type: none"> • Prefijos • Sufijos
SINTAXIS Y GRAMÁTICA (ESTRUCTURA DE ORACIONES)	PRAGMÁTICA (USO DEL LENGUAJE)
<ul style="list-style-type: none"> • Reglas de puntuación • Orden de palabras • Concordancia sujeto-verbo • Verbos regulares e irregulares 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas culturales • Contexto para palabras u oraciones que brinde un sentido

APÉNDICE E: ESTUDIANTES DIVERSOS: APOYOS PARA ESTUDIANTES MULTILINGÜES Y DE INGLÉS EN EL DC

Comportamientos bilingües

Los estudiantes de inglés y los estudiantes bilingües emergentes pueden demostrar uno o más de los siguientes comportamientos lingüísticos (Soltero et al., 2012):

TIPO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Conmutación de código entre frases	Ocurre entre oraciones; comienza en un idioma y termina en otro idioma.	Estoy aprendiendo a hacer una división. <i>It's very easy.</i>
Transferencia de sintaxis bidireccional	Estructuras únicas de un área lingüística aplicadas a la otra.	<i>The dog of my cousin.</i> El auto coche.
Transferencia fonética bidireccional	Principios exclusivos de un idioma aplicados al otro.	<i>Japi/Happy</i> <i>Guader/Water</i>
Puntuación inversa	Las convenciones en un idioma se aplican al otro.	<i>¿Do you speak English?</i> Hablas inglés?
Traducción literal	Las expresiones se traducen "palabra por palabra" de un idioma a otro.	<i>I am ten years old.</i> Yo soy diez años viejo.

APÉNDICE F: ESTUDIANTES DIVERSOS: APOYOS PARA ESTUDIANTES MULTILINGÜES Y DE INGLÉS EN EL DC

Características de la planificación de la alfabetización bilingüe

ORALIDAD:

Fomenta el desarrollo de las habilidades para hablar y escuchar.

- Diálogo para garantizar una participación significativa en debates relacionados con la alfabetización.
- Vocabulario para perfeccionar y ampliar el rango de palabras y conceptos de los estudiantes.
- Estructuras lingüísticas para ampliar la complejidad gramatical del habla de los estudiantes.

LECTURA:

Abarca la enseñanza de la alfabetización en LOTE e inglés, de forma simultánea e interconectada..

- Enseñanza explícita de habilidades de lectura fundamentales de conceptos para textos escritos, decodificación y fluidez.
- Habilidades de comprensión lectora, como la identificación de las ideas principales y los detalles clave de apoyo, las estructuras de los textos informativos y de alfabetización y las características de un texto.
- Estrategias de comprensión para adquirir conocimiento de un texto que incluyen, entre otras, la activación de conocimientos previos, la realización de predicciones, la creación de conexiones personales e intertextuales, el estudio cognado, etc.
- Lectura de una variedad de tipos de texto apropiados para cada grado, como narrativas, históricas, explicativas, ciencia ficción, poesía, etc.

ESCRITURA

Las prácticas eficaces de desarrollo de la escritura bilingüe recomiendan escribir directamente conectado con la oratoria y la lectura.

- Escribir convenciones para aprender y practicar gramática, ortografía y puntuación es una tarea que tiene relevancia en el mundo real.
- Habilidades de escritura para desarrollar un sistema de prácticas para enriquecer los productos escritos. Por ejemplo, investigar, resumir, dar y recibir comentarios, editar, administrar el tiempo, etc.
- Estrategias de escritura para comunicar una idea o involucrar a la audiencia leyendo para desarrollar el conocimiento, usar un esquema para organizar un artículo escrito, publicar preguntas para una respuesta escrita, establecer un tono e intención, usar la tecnología para producir, publicar e interactuar con otros sobre la escritura.
- Escribir una variedad de textos apropiados para cada nivel de grado, como artículos de opinión, artículos argumentativos, informes informativos, narrativas, relatos de eventos, etc.

METALENGUAJE:

Desarrollado en todos los idiomas mediante la implementación de estrategias de conexión entre idiomas para pensar y hablar sobre idiomas.

- Conciencia morfológica para desarrollar la comprensión de cómo las palabras pueden dividirse en unidades de significado más pequeñas. Por ejemplo: *book-boks*; libro-libros; *play-played*; juego-jugué.
- Conciencia sintáctica para desarrollar la capacidad de monitorear las relaciones entre las palabras de una oración para entenderlas mientras se lee, habla o escribe. Por ejemplo: *The red car is new* - El carro rojo es nuevo.
- Estudio cognado para desarrollar la capacidad de entender palabras en diferentes idiomas que comparten una raíz etimológica, lo que resulta en ortografía, significado y pronunciación similares. Por ejemplo: *community*-comunidad; *leader*-líder; *observation*-observación, etc.

APÉNDICE G: ESTUDIANTES DIVERSOS: EDUCACIÓN ESPECIAL

Prácticas basadas en la evidencia y la investigación en la adquisición de lectura

INTERVENCIONES BASADAS EN LA EVIDENCIA Y LA INVESTIGACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS INTERVENCIONES	CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN DE LA MEJORA
Prevención mediante la intensidad de la enseñanza	Intervenciones intensivas tempranas	Bajos niveles de lectura	Aumentar la intensidad es una práctica eficaz para los estudiantes con discapacidades o en riesgo de ser identificados con una discapacidad; puede prevenir las dificultades de lectura.
Intervenciones de vocabulario	Escuchar y usar un lenguaje oral complejo, enseñanza extendida e enseñanza de vocabulario rico.	Dificultad con el significado de las palabras	Capacidad para ofrecer mejores definiciones de palabras y aumentar el vocabulario.
Intervenciones de fluidez	Lectura repetida, lectura de una variedad de textos u oportunidades para practicar.	Los estudiantes dedican más tiempo a decodificar, lo que afecta la comprensión lectora.	Las intervenciones de fluidez pueden aumentar la fluidez y la comprensión lectora.
Aprendizaje colaborativo o asistido entre compañeros	Enseñanza en grupos pequeños o de manera individual con compañeros.	Dificultad con las habilidades básicas de lectura (es decir, conciencia fonológica, letras del alfabeto, decodificación, reconocimiento de palabras, fluidez).	Aumenta la intensidad de la enseñanza de lectura, lo que mejora los resultados en la comprensión.

APÉNDICE H: EVALUACIÓN Y MONITOREO DEL PROGRESO PARA LA ALFABETIZACIÓN

Aspectos clave de la calidad de las evaluaciones (Centro de Evaluaciones, 2020)

CALIDAD DE LAS EVALUACIONES	
Desarrollo y propósito	Es importante que los desarrolladores de evaluaciones estén alineados con los elementos destinados a medir esos desarrollos y que los datos recopilados a través de la evaluación coincidan con los fines previstos.
Equidad	La equidad de la evaluación se refiere a garantizar que el examen sea imparcial, accesible y apropiado, y que todas las personas que rinden el examen tengan oportunidades legítimas de demostrar los conocimientos y habilidades que se requieren en el examen.
Garantía de calidad	La garantía de calidad es una forma de evitar errores y deficiencias en todos los productos y procesos de prueba, desde la creación de pruebas, la administración y la presentación de informes (p. ej., procedimientos detallados y replicables).
Diseño universal para el aprendizaje (UDL)	Cuando se aplica al diseño y la administración de evaluaciones, el UDL proporciona flexibilidad en la forma en que se presenta la información, en la forma en que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades y en la forma en que los estudiantes participan. El UDL reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos adecuados, y mantiene altas expectativas de rendimiento para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades y los estudiantes que están aprendiendo inglés.
Confiabilidad	En general, la confiabilidad se refiere a la consistencia de las puntuaciones de las pruebas en las réplicas reales o hipotéticas de un procedimiento de prueba. La confiabilidad ayuda a cuantificar la coherencia entre las diferentes preguntas del examen que se piensa que aprovechan los mismos conocimientos y habilidades.
Validez	La validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de las puntuaciones de las pruebas para el uso previsto de esa prueba. La validez se pregunta: "¿significan las puntuaciones de las pruebas lo que pretendían significar y cuál es la evidencia que respalda tales afirmaciones?".
Evaluación sumativa de revisión por pares únicamente	La revisión por pares es un proceso legalmente requerido que utiliza el Departamento de Educación de los Estados Unidos para evaluar el grado en que los sistemas de evaluación estatales cumplen con los requisitos técnicos y de inclusión establecidos por leyes y normativas. Los pares son personas con conocimientos técnicos y/u operativos y experiencia en sistemas de evaluación estatales.

APÉNDICE I: APRENDIZAJE PROFESIONAL Y DESARROLLO DE LOS EDUCADORES

Etapas de un marco de aprendizaje profesional

Fase uno: Los líderes escolares establecen un Comité de alfabetización escolar (SLC), que incluye a las partes interesadas que representan a los educadores, las familias y el liderazgo. El comité debe incluir una diversidad de experiencias y perspectivas y debe establecer normas para el compromiso y la colaboración continuos.

Fase dos: Desarrollar asociaciones. El SLC debe generar una lista de socios potenciales para apoyar la implementación del aprendizaje profesional relacionado con el Plan de Mejora de la Alfabetización. Los socios deben ser examinados a través de la LEA y deben ofrecer apoyos que aborden directamente el Plan de aprendizaje profesional (consulte el Apéndice I).

Fase tres: Evaluación de necesidades, el SLC realiza una evaluación de necesidades que proporciona datos de la escuela, e idealmente de los estudiantes a nivel de aula, que identifican las áreas actuales de fortalezas y necesidades. Esta evaluación de necesidades debe incluir tendencias en los datos de evaluación de los estudiantes relacionados con todas las áreas del desarrollo de la lectura, incluidos datos desagregados relacionados con la conciencia fonológica, la decodificación, la codificación, la fluidez, el vocabulario, la comprensión y el lenguaje escrito. La evaluación de necesidades también debe catalogar todas las opciones del plan de estudios de lectura actuales, incluido el plan de estudio general de ELA y los programas de intervención. Idealmente, la evaluación de necesidades debe evaluar los conocimientos y las habilidades de los educadores relacionados con la enseñanza de lectura. Nota: si la escuela o la LEA no tienen acceso a los datos de los estudiantes sobre el desarrollo de la lectura, se debe realizar el uso de un evaluador de dislexia o fonología y decodificación para todos los grados (P-12).

Fase cuatro: Crear un plan de alfabetización Utilizando los datos de evaluación y/o evaluación de necesidades, el SLC debe trabajar con los educadores y otras partes interesadas (familias, estudiantes, miembros de la comunidad) para identificar las áreas de mayor necesidad con el fin de desarrollar un conjunto de prioridades para el aprendizaje de los estudiantes y los educadores en la lectura que se alinea con las prioridades más amplias de la escuela/LEA. Utilizando estas prioridades, el SLC debe trazar un plan de mejora de la alfabetización que incluya un conjunto claro de objetivos alcanzables y un plan de implementación. Los hitos deben incluir resultados mensurables para abordar las áreas del desarrollo de lectura de los estudiantes, las alineaciones con el plan de estudios, y los conocimientos y habilidades del educador. Los cronogramas deben ser, como mínimo, de un año académico, idealmente con metas de tres a cinco años en el futuro. El cronograma debe incluir cómo la escuela/LEA interpretará el significado de los datos de evaluación continua y monitoreo del progreso, y cómo la escuela/LEA utilizará enfoques de múltiples niveles para abordar el desarrollo de la lectura. El SLC debe establecer reuniones periódicas de control y participar en la implementación y evaluación de las actividades de aprendizaje profesional.

Fase cinco: Revisión del plan de estudios (también conocido como "desherbar antes de plantar"), el SLC debe revisar el plan de estudios actual de oportunidades de aprendizaje profesional (PL) para garantizar que las actividades estén alineadas con las prioridades. La revisión debe garantizar que los enfoques presentados en el PL actual estén basados en evidencia y que los resultados previstos de esos programas estén alineados con las prioridades. Por ejemplo, si los datos de rendimiento de los estudiantes indican un rendimiento deficiente continuo en la conciencia fonológica o la decodificación, se deben seleccionar y desarrollar métodos de enseñanza que estén probados para apoyar esas áreas de necesidad. Si las actividades actuales del PL no se alinean o son irrelevantes para las prioridades identificadas, se deben adoptar nuevos programas.

Fase seis: Implementación de actividades del PL para apoyar la adopción de prioridades alineadas. Las actividades deben planificarse al menos para cada año académico, con oportunidades de aprendizaje profesional mensual o, idealmente, bimestral. Las actividades del PL deben incluir una combinación de lo siguiente:

- Programas de aprendizaje de verano
- Programa de aprendizaje mensual o bimestral
- Capacitación en el aula
- Clases de retroalimentación individualizadas
- Sesiones de análisis del trabajo de los estudiantes y planificación
- Comunidades de aprendizaje profesional dirigidas por pares
- Conferencias o debates de expertos
- Cursos o formación académica

Fase siete: Monitoreo del progreso y ajustes Participar en el monitoreo continuo del progreso y el seguimiento de la implementación para garantizar que las actividades del PL continúen apoyando las prioridades. Eliminar las actividades ineficaces y ofrecer apoyos suplementarios según sea necesario. Recopilar información sobre la adopción, la eficacia y las actitudes del educador y los resultados de los estudiantes. Revisar los datos para tomar decisiones sobre los próximos pasos o para ajustar las prioridades para los próximos años escolares.

APÉNDICE J: APRENDIZAJE PROFESIONAL Y DESARROLLO DE LOS EDUCADORES

Plan de aprendizaje profesional PLANTILLA A

NOMBRE DE LA ORGANIZACIÓN/LEA/ESCUELA:

NOMBRE PRINCIPAL DEL CONSORCIO O PROVEEDOR PARA LA PRIMERA INFANCIA:

OBJETIVO SMARTIE (estratégico, medible, ambicioso, realista, a tiempo, inclusivo y equitativo):

PRÁCTICA O INTERVENCIÓN BASADA EN LA EVIDENCIA:

DESCRIPCIÓN DEL PL	DURACIÓN	SOSTENIDO	INTENSIVO	COLABORATIVO	INTEGRADO EN EL TRABAJO	IMPULSADO POR DATOS	CENTRADO EN EL AULA
	(MARQUE TODAS LAS OPCIONES QUE CORRESPONDAN A CADA ACTIVIDAD).						
1.							
2.							
3.							
RECURSOS NECESARIOS	RESULTADOS/EVALUACIÓN						
1.	1.						
2.	2.						
3.	3.						

Plan de aprendizaje profesional

PLANTILLA B

Proporcione una breve descripción de cómo el plan general de desarrollo profesional cumple con los seis criterios del aprendizaje profesional de alta calidad.

SOSTENIDO: Se lleva a cabo durante un periodo prolongado; más de un día o un taller único.

INTENSIVO: Centrado en un concepto, práctica o programa discreto.

COLABORATIVO: Involucra a varios educadores y capacitadores, o a un grupo de participantes que trabajan con el mismo concepto o práctica y en el que los participantes trabajan juntos para lograr un entendimiento compartido.

INTEGRADO EN EL TRABAJO: Una parte del trabajo continuo y regular de enseñanza y relacionado con la enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar en tiempo real en el entorno de enseñanza y aprendizaje.

IMPULSADO POR DATOS: Basado y receptivo a la información en tiempo real sobre las necesidades de los participantes y sus estudiantes.

CENTRADO EN LA ENSEÑANZA: Relacionado con las prácticas que tienen lugar en el entorno de aprendizaje durante el proceso de enseñanza.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Achieve. (2020). *Inventario de evaluaciones estudiantiles para distritos escolares*. Consultado en: www.achieve.org/assessmentinventory
- Adams, M. J. (1994). *Aprender a leer: Pensar y aprender sobre los textos escritos*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. y Paris, S. G. (2008). Aclarar las diferencias entre habilidades de lectura y estrategias de lectura. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Ahmad, F. K. (2015). Uso de la de la tecnología asistiva en la educación inclusiva: Hacer espacio para diversas necesidades de aprendizaje. *Transcience*, 6(2), 62-77.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. y Fielding, L. G. (1988). El crecimiento de la lectura y la manera en que los niños pasan su tiempo fuera de la escuela *Reading research quarterly*, 285-303. Asociación de la Industria de Tecnología Asistiva. (6 de febrero de 2021). Recursos de tecnología asistiva- Consultado en: www.atia.org/home/at-resources/what-is-at/
- Aouad, J. y Savage, R. (2009). La estructura de componentes de las habilidades de prealfabetización: Más evidencia para la visión sencilla de la lectura. *Revista canadiense de psicología escolar*, 24(2), 183-200. doi.org/10.1177%2F0829573509336280
- Associates, L.P. (2004). Una mirada más cercana a los cinco componentes esenciales de una enseñanza de lectura eficaz: Revisión de la investigación de lectura con base científica para docentes. 5-31. Consultado en: [Files.eric.ed.gov/fulltext/ED512569.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512569.pdf)
- Auerbach, S. (2009). Trayecto del camino: Retratos en liderazgo para la participación familiar en las escuelas urbanas. *School Community Journal*, 19(1), 9-31.
- Ausubel, D. P. y Youssef, M. (1965). El efecto de la repetición espaciada en la retención significativa. *The Journal of General Psychology*, 73(1), 147-150.
- Baker, S.K., Turtura, J. y Gearin, B. (2017). *Tener éxito en la escuela: Características esenciales del desarrollo de la alfabetización*. Washington, DC: Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Educación Primaria y Secundaria, Oficina de Programas de Educación Especial, Centro Nacional para Mejorar la Alfabetización. Consultado en: improvingliteracy.org
- Barquero L. A., Davis N. y Cutting L. E. (2014). Neuroimagen de la intervención de lectura: Una revisión sistemática y de probabilidad de activación para estimar el metaanálisis. *PLoS ONE* 9(1): e83668. doi.org/10.1371/journal.pone.0083668
- Baum, S., Cooper, C.R. y Neu, T. (2001). Diferenciación dual: Un enfoque para satisfacer las necesidades del plan de estudios de los estudiantes dotados con discapacidades de aprendizaje. *Psicología en las escuelas*, 38 (5), 477-490.
- Baumann, J.F., Font, G., Edwards, E.C. y Boland, E. (2005). Estrategias para enseñar a los estudiantes de escuelas intermedias a usar pistas de partes de palabras y contexto para ampliar el vocabulario de lectura. *Enseñanza y aprendizaje de vocabulario: Llevar la investigación a la práctica*, 179-205.
- Baxter, S. et.al. 2008. Desarrollo de la alfabetización temprana. Panel Nacional de Alfabetización Temprana. Consultado en: Lincs.ed.gov/Publications/PDF/NelPreport09.pdf
- Beck, I.L. y Juel, C. (1995). El papel de la decodificación en el aprendizaje de la lectura. *American Educator*, 19(2), 8.
- Beck, I. L. y Beck, M.E. (2013). *Entender la fonética*. New York: Guilford.
- Blachowicz, C. L. y Fisher, P. J. (2011). Revisión de las mejores prácticas en la enseñanza para vocabulario. *Mejores prácticas en la enseñanza de la alfabetización*, 4, 224-249.
- Blackburne, L.K., Eddy, M.D., Kalra, P., Yee, D., Sinha, P. y Gabrieli, J.D. (2014). Correlatos neuronales de la inversión de letras en niños y adultos. *PLoS One*, 9(5), e98386. doi.org/10.1371/journal.pone.0098386
- Blessing, A., (2019). Evaluación en kindergarten: Conocer a los niños donde están. *Niños pequeños*, 74 (3).
- Boser, U., Chingos, M. y Straus, C. (2015). *El valor oculto de la reforma del plan de estudios*. Washington, DC: Centro para el Progreso Estadounidense. Consultado en: www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2015/10/14/122810/the-hidden-value-of-curriculum-reform/
- Brady, S. (2020). "Una perspectiva de 2020 sobre los hallazgos de la investigación en alfabética (conciencia de fonemas y fonética): Implicaciones para la enseñanza". *The Reading League Journal*, 1 (1), 20-27.
- Brown, C. (12 de noviembre de 2020). *Cómo utilizar las estrategias de PBIS en el aula - Classcraft Blog*. Centro de Recursos para Escuelas y Distritos. www.classcraft.com/blog/pbis-strategies/.
- Brown, L. T., Mohr, K. A., Wilcox, B. R. y Barrett, T. S. (2018). Los efectos de la dificultad de lectura de diadas y texto en el rendimiento de lectura de los estudiantes de tercer grado. *The Journal of Educational Research*, 111(5), 541-553.
- Capacity Building Center for States. (2016). *Navegador del programa de familias colaboradoras: Diseñar e implementar programas de familias colaboradoras en el bienestar infantil*. Washington, DC: Oficina de servicios para menores, Administración para Niños y Familias del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU.
- Carnevale, A.P.; Fasules, M.L. y Campbell, K.P. (2020) *Fundamentos del lugar de trabajo: Las competencias que quieren los empleadores*. Washington, D.C.: Centro para la Educación y la Fuerza Laboral de la Universidad de Georgetown. <http://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/cew-workplace-basics-fr.pdf>

- Carreteiro, R.M., Justo, J.M. y Figueira, A.P. (2016). Procesos de lectura y estilos de crianza. *J Psycholinguist Res*, 45(4), 901-914. doi: 10.1007/s10936-015-9381-3. PMID: 26077339.
- Caspe, M. et al. 2017. Participación de las familias en las bibliotecas públicas. *Biblioteca pública trimestral* 36 (10) :1-16
- Castillos, A., Rastle, K. y Nation, K. (2018). Acabar con las guerras de lectura: Adquisición de lectura de novato a experto. *La ciencia psicológica en el interés público*, 19 (1), 5—51. Consultado en: <https://doi.org/10.1177%2F1529100618772271>
- Catts, H. y Hogan, T. (2003). "Bases lingüísticas de las discapacidades de lectura e implicaciones para la identificación temprana y la remediación". *Psicología de la lectura*, 24 (3-4), 223-246.
- Catts, H.W., Adlof, S.M. y Weismer, S.E. (2006). Déficits lingüísticos en los que no comprenden bien: Un caso para la visión sencilla de la lectura. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278–293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Catts, H. y Hogan, T. (2021). "Dislexia: Una onza de prevención es mejor que una libra de diagnóstico y tratamiento". *The Reading League Journal*. 2 (1), 6 - 13.
- Catts, H. y Hogan, T. (2021). "Dislexia: Una onza de prevención es mejor que una libra de diagnóstico y tratamiento". *The Reading League Journal*. 2 (1).
- CAST (2018). Pautas de diseño universal para el aprendizaje, versión 2.2. Consultado en: <http://udlguidelines.cast.org>
- Centro de Evaluaciones (octubre de 2020). *Apoyo a la evaluación estatal de alta calidad: Lo que todo líder de políticas estatales necesita saber*. www.nciea.org/sites/default/files/inline-files/CFA-AssessmentLiteracyTilsa-October2020-Flat.pdf
- Centro de respuesta a la intervención. (2014). *Rúbrica de fidelidad de implementación para RTI*. American Institutes of Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561905.pdf>
- Centro de Tecnología y Discapacidad (9 de febrero de 2021). La tecnología de asistencia y el IEP. Consultado en: www.ctdinstitute.org/sites/default/files/file_attachments/teacher%26iep.ig-v1_0.pdf#content
- Chall, J.S. (1996). *Aprender a leer: El gran debate: Una investigación sobre la ciencia, el arte y la ideología de los métodos antiguos y nuevos para enseñar a leer a los niños* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Chapman, J. W. y Tunmer, W. E. (1997). Un estudio longitudinal sobre el logro de la lectura inicial y el autoconcepto de lectura. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 279-291.
- Cheatham, J. P. y Allor, J. H. (2012). La influencia de la decodificabilidad en textos de lectura temprana sobre el rendimiento de lectura: Una revisión de la evidencia. *Lectura y escritura*, 25 (9), 2223-2246.
- Connor, C.M., Alberto, P.A., Compton, D.L., O'Connor, R.E. (2014). *Mejorar los resultados de lectura de los estudiantes con o en riesgo de tener discapacidades de lectura: Una síntesis de las contribuciones del Centro Nacional de Investigación en Educación Especial (NCSEER 2014-3000)*. Washington, DC: Centro Nacional de Investigación de Educación Especial, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento Educación de los EE. UU. Este informe está disponible en el sitio web de IES en <http://ies.ed.gov/>.
- Cooper, C.W. (2009b). La participación de las familias, las madres afroamericanas y la política de la atención educativa. *Equidad y excelencia en la educación*, 42 (4), 379—394.
- Consejo de Directores de Escuelas Estatales, *Sistemas de Evaluaciones de Alta Calidad*: <https://ccsso.org/topics/high-quality-assessment-systems>
- Coyne, K.M., Coyne, M.D., Oldham, Ashley, C., Burns, D., Gillis, M.B. (2019). Implementación del MTSS en la lectura inicial: Herramientas y sistemas para apoyar a las escuelas y los docentes. *Investigación y práctica sobre discapacidades de aprendizaje* 34 (2). 110-117. DOI: 10.1111/ldrp.12192.
- Cunningham, A.E. (1990). Enseñanza explícita versus implícita en la conciencia fonémica. *Journal of experimental child psychology*, 50(3), 429-444.
- Cutting, L. E. y Scarborough, H. S. (2006). Predicción de la comprensión lectora: Las contribuciones relativas del reconocimiento de palabras, el dominio del idioma y otras habilidades cognitivas pueden depender de cómo se mida la comprensión. *Estudios científicos sobre la lectura*, 10 (3), 277—299.
- Daniels, H. (2006). ¿Cuál es la próxima gran novedad de los círculos literarios? *Voice from the Middle*, 13(4), 10–15. Duke, N y Pearson.
- Data Driven Instruction | EngageNY*. (2014). Biblioteca de instrucciones basadas en datos www.engageny.org/data-driven-instruction
- Dehaene, S. (2009). *Lectura en el cerebro: La nueva ciencia de cómo leemos*. Penguin Group.
- Desimone, L. M. by Garet, M. S. (2015). *Mejores prácticas en el desarrollo profesional de docentes en los Estados Unidos*.
- Dewitz, P., Graves, M., Juel, C. y Graves, B. (2020). *Enseñar a leer en el siglo XXI*. New York: Pearson.
- Dickenson, D y Neuman, S. 2006. *Manual de investigación en alfabetización temprana*.
- DLD: Trastorno del desarrollo del lenguaje: Trastorno del lenguaje. (11 de octubre de 2019). Consultado el 1 de abril de 2021 en: <https://dldandme.org/#what-is-dld>
- Donald, B., 2016. El estudio de *Stanfor sugiere beneficios académicos para los cursos de estudios étnicos*. [en línea] Stanford News. Disponible en: <https://news.stanford.edu/>

- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L. y Billman, A. K. (2011). Elementos esenciales para fomentar y enseñar la comprensión lectora. In S. J. Samuels y A. E. Farstrup (Eds.), *Qué dicen las investigaciones sobre la enseñanza de lectura* (4.ª ed.) (págs. 51 a 93). Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
- Eckhart, K. (14 de junio de 2018). "Los docentes son ingenieros cerebrales": Un estudio de UW muestra cómo la enseñanza intensiva cambia los circuitos cerebrales en los lectores con dificultades. *UW News*. www.washington.edu/news/2018/06/14/teachers-are-brain-engineers-uw-study-shows-how-intensive-instruction-changes-brain-circuitry-in-struggling-readers/
- Ehri, Linnea C. "Aprender a leer palabras: Teoría, hallazgos y problemas". *Estudios científicos de lectura* 9.2 (2005): 167—188. Web.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. y Shanahan, T. (2001). La enseñanza de conciencia fonémica ayuda a los niños a aprender a leer: Evidencia del metaanálisis del Panel Nacional de Lectura. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. y Willows, D. M. (2001). La enseñanza fonética sistemática ayuda a los estudiantes a aprender a leer: Evidencia del metaanálisis del Panel Nacional de Lectura. *Revisión de la investigación educativa*, 71 (3), 393-447.
- Ehri, L. C., Satlow, E. y Gaskins, I. (2009). El enriquecimiento grafofonémico fortalece la enseñanza de analogía de palabras clave para lectores jóvenes con dificultades. *Leer y escribir correctamente*, 25 (2-3), 162-191.
- Elhess, M. y Egber, J. (2015). Los círculos de literatura como apoyo al desarrollo del lenguaje. *Forum (Estados Unidos. Departamento de Estado)*, 53 (3), 13-21.
- Diseño de pruebas ELA*. (s.f.). New Meridian. Consultado el 1 de abril de 2021 en <https://resources.newmeridiancorp.org/ela-test-design/>
- Estándares de Artes del lenguaje inglés. Lectura: Literatura. Introducción para 6-12 | Iniciativa de Estándares Estatales Esenciales Comunes*. (n.d.). Consultado el 1 de abril de 2021 en: www.corestandards.org/ELA-Literacy/RL/Introduction-for-6-12/. *Appendix_A.pdf* que es. (s.f.).
- Evans, C.M. y Thompson, J. (2020). *Módulos de aprendizaje de evaluación en el aula* Dover, NH: Centro Nacional para la Mejora de la Evaluación Educativa. Recuperado de: www.nciea.org/classroom-assessment-learning-modules
- Fillmore, Lily W. y Catherine E. Snow (2002). *Lo que los docentes deben saber sobre el idioma*. McHenry, IL: Delta Systems.
- Fisher, Douglas y Lapp, Diane. (2013). Aprender a hablar. Guía para hablantes de inglés afroamericano vernáculo. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (8), 634– 648. doi: 10.1002/JAAL.198
- Fisher, D., Frey, N., Anderson, H. y Thayre, M. (2014). *Preguntas dependientes del texto, grados K-5: Caminos hacia la lectura crítica y cercana*. Corwin Press.
- Fitzgerald, J., Elmore, J., Koons, H., Hiebert, E. H., Bowen, K., Sanford-Moore, E. E. y Stenner, A.J. (2015). Características importantes del texto para la complejidad del texto de los primeros grados. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 4.
- Foorman, B et al. (2016). *Habilidades fundamentales para apoyar la lectura para la comprensión desde kindergarten hasta 3.º grado*. (NCEE 2016-4008). Washington, DC: Centro Nacional de Evaluaciones de la Educación y Asistencia Regional, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de los EE. UU.
- Foorman, B.R., Chen, D.T., Carlson, C., Moats, L., Francis, D.J. y Fletcher, J.M. (2003). La necesidad del principio alfabético para la enseñanza de la conciencia fonémica. *Lectura y escritura*, 16 (4), 289-324.
- Foorman, B., Dombek, J. y Smith, K. (2016). Siete elementos importantes para la implementación exitosa de la intervención de alfabetización temprana. *Nuevas direcciones para el desarrollo de niños y adolescentes*, 2016 (154), 49—65. <https://doi.org/10.1002/cad.20178>
- Foorman, B.R., Herrera, S., Petscher, Y., Mitchell, A. y Truckenmiller, A. (2015). La estructura del lenguaje oral y la lectura y su relación con la comprensión desde kindergarten hasta el 2.º grado. *Lectura y escritura*, 28, 655-681.
- Forgrave, K.E. (2002). Tecnología asistiva Empoderar a los estudiantes con discapacidades de aprendizaje. *The Clearing House*, (75), 122-126.
- Congee Denton, T. (2016). El efecto de las superposiciones de colores en la fluidez de lectura en personas con dislexia. *Práctica de análisis de comportamiento*, 9, 191-198. doi: DOI 10.1007/s40617-015-0079-7
- Fukkink, R. G. y de Gloppe, K. (1998). Efectos de la enseñanza al derivar el significado de las palabras del contexto: Un metaanálisis. *Revisión de la investigación educativa*, 68 (4), 450-469.
- Gaab, N. (2021). Mitos sobre la dislexia. Gaab Lab. www.gaablab.com/dyslexia-myths
- Gaab, N. (febrero de 2017). *¡Es un mito que los niños pequeños no se puedan hacer pruebas de detección de dislexia!* Asociación Internacional de Dislexia. <https://dyslexiaida.org/its-a-myth-that-young-children-cannot-be-screened-for-dyslexia/>
- Gay, G. (2002). Prepararse para una enseñanza culturalmente receptiva. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C.M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. y Tilly, W.D. (2008). *Ayudar a los estudiantes con dificultades para leer: Respuesta a la intervención e intervención de múltiples niveles para la lectura en los grados de primaria. Una guía práctica*. (NCEE 2009-4045). Washington, DC: Centro Nacional de Evaluaciones de la Educación y Asistencia Regional, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de los EE. UU. Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>

- Gersten, R., Dimino J. A. y Haymond K. (2011). Examen universal para estudiantes de Matemáticas en los grados de primaria. En R. Gersten y R. Newman-Gonchar (Eds.) *Comprensión de la RTI en Matemáticas* (pp. 17-33). Baltimore, MD: Editorial Paul H. Brookes.
- Gierczyk, M. y Hornby, G. (2021). Estudiantes doblemente excepcionales: revisión de las implicaciones para la educación especial e inclusiva. *Education Sciences*, 11(2), 85–85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Gough, P. y Tunmer, W. (1986). Discapacidad para decodificar y leer. *Educación correctiva y especial*, 7, 6—10. www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf
- Graham, S. y Hebert, M. (2010) Escribir para leer: Evidencia de cómo puede mejorar la escritura. *Informe Time to Act de Carnegie Corporation*. Washington, DC: Alianza para una educación excelente. Recuperado de: www.carnegie.org/publications/writing-to-read-evidence-for-how-writing-can-improve-reading/
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. y Olinghouse, N. (2012). Enseñar a los estudiantes de primaria a ser escritores eficaces: Guía práctica (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: Centro Nacional de Evaluaciones de la Educación y Asistencia Regional, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Departamento de Educación. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/practiceguide/writing_pg_062612.pdf.
- Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Furgeson, J., Greene, K., Kim, J., Lyskawa, J., Olson, C.B. y Smither Wulsin, C. (2016). Enseñar a los estudiantes de secundaria a escribir eficazmente (NCEE 2017-4002). Washington, DC: Centro Nacional de Evaluaciones de la Educación y Asistencia Regional, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de los EE. UU. Recuperado del sitio web de NCEE: <http://whatworks.ed.gov>.
- Graves, M.F. (2016). *El libro de vocabulario: Aprendizaje e enseñanza*. Teachers College Press.
- Graves, M. F., Ringstaff, C., Li, L. y Flynn, K. (2018). Efectos de enseñar a los estudiantes de primaria superior a usar estrategias de aprendizaje de palabras. *Psicología de la lectura*, 39(6), 602-622.
- Graves, M. F. y Watts-Taffe, S. M. (2002). El lugar de la conciencia de palabras en un programa de vocabulario basado en la investigación. *Qué dicen las investigaciones sobre la enseñanza de lectura*, 3, 140-165. Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H, ... y Tonks, S. (2004). Aumentar la comprensión lectora y la participación mediante la enseñanza de lectura orientada a conceptos. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403.
- Hamilton, L. G. (2016). El entorno de alfabetización en el hogar como predictor del desarrollo de la alfabetización temprana de niños con riesgo familiar de dislexia. *Estudios científicos de lectura*, 20 (5), 401-419. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para docentes: Maximizar el impacto en el aprendizaje*. Routledge.
- Hendren RL, Haft SL, Black JM, White NC y Hoeft F (2018) Reconocimiento de la comorbilidad psiquiátrica con trastornos de lectura. *Front. Psychiatry* 9:101. doi: 10.3389/fpsy.2018.00101 Obtenido en: www.ncbi.nlm.nih.gov/PMC/Articles/PMC5880915/.
- Hernandez, Donald J. (2012) *Doble peligro: Cómo las habilidades de lectura de tercer grado y la pobreza influyen en la graduación de la escuela secundaria*. Baltimore: Fundación Annie E. Casey. www.aecf.org/resources/double-jeopardy.
- Hidi, S. y Renninger, K. A. (2006). El modelo de cuatro fases de desarrollo de intereses. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127.
- Himmele, P. y W. Himmele (2009). *El aula enfocada en lenguaje: Un marco basado en la investigación para enseñar a los estudiantes del idioma inglés* (págs. 30-33). Alexandria, VA: ASCD.
- Hudson, R.F., Lane, H. B. y Pullen, P.C. (2005), Evaluación e enseñanza de la fluidez lectora: ¿Qué, por qué y cómo? *The Reading Teacher*, 58: 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J. y Snowling, M. J. (2012). El papel causal de la conciencia de fonemas y el conocimiento de los sonidos de las letras en el aprendizaje de la lectura: Combinación de estudios de intervención con análisis de mediación. *Psychological science*, 23(6), 572–577. <https://doi.org/10.1177%2F0956797611435921>
- Jenkins, J. R., Peyton, J. A., Sanders, E. A. y Vadasy, P. F. (2004). Efectos de la lectura de textos decodificables en la tutoría complementaria de primer grado. *Estudios científicos de lectura*, 8 (1), 53-85.
- Jenkins, J. R., Stein, M. L. y Wysocki, K. (1984). Aprender vocabulario mediante la lectura. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767-787.
- Johnson, M. H. (2001). "Desarrollo cerebral funcional en humanos". *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 475—483.
- Johnson, M. H. (2005). "Periodos sensibles en el desarrollo funcional del cerebro: problemas y perspectivas". *Psicobiología del desarrollo*, 46, 287—292.
- Johnston, M. V. (2009) "Plasticidad en el cerebro en desarrollo: implicaciones para la rehabilitación". *Revisiones de investigaciones sobre discapacidades del desarrollo*, 15, 94—101
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C.C., Salinger, T. y Torgesen, J. (2008). *Mejora de la alfabetización en adolescentes: Prácticas eficaces en el aula y la intervención: Una guía práctica (NCEE #2008 -4027)*. Washington, DC: Centro Nacional de Evaluaciones de la Educación y Asistencia Regional, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de los EE. UU. Obtenido en: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>

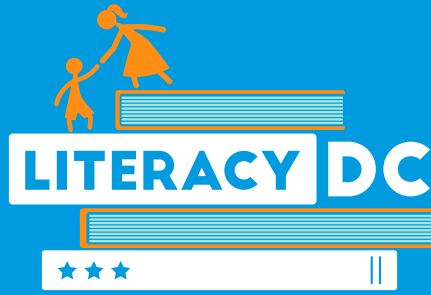
- Keelor, J.L., Creaghead, N., Silbert, N. y Horowitz-Kraus, T. (2020). Tecnología de conversión de texto a voz: Mejorar la comprensión lectora de los estudiantes con dificultades de lectura. *Resultados y beneficios de la tecnología asistiva/Tecnología asistiva para la alfabetización*, 14, 19-35.
- Kennedy, A. (2014). Comprender el desarrollo profesional continuo: La necesidad de la teoría para impactar en la política y la práctica. *Desarrollo profesional en educación*, 40 (5), 688—697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>.
- Kennedy, M.M. (2016). ¿Cómo mejora el desarrollo profesional la enseñanza? *Revisión de la investigación educativa*, 86 (4), 945—980.
- Kilpatrick, D.A. (2020). "El artículo que introdujo la visión simple de la lectura". *The Reading League Journal*, 1 (2), 13-14.
- Kilpatrick, D.A. *Fundamentos para evaluar, prevenir y superar las dificultades de lectura*. Hoboken: Wiley, 2015. Print.
- Kilpatrick, D. A., Joshi, R. M. y Wagner, R. K. (2019). *Desarrollo y dificultades de lectura: cerrar la brecha entre la investigación y la práctica*. Cham, Suiza: Springer.
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Foorman, B. R. y Zhou, C. (2010). Las contribuciones de la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras a la adquisición del sonido de las letras: un enfoque de modelo multinivel de clasificación cruzada. *Journal of educational psychology*, 102(2), 313.
- Kintsch, W. (1998), *Comprensión: Un paradigma de la cognición*. Cambridge university press.
- Kintsch, W. (2004). El modelo construcción-integración de la comprensión de textos y sus implicaciones para la enseñanza. *Modelos teóricos y procesos de lectura*, 5, 1270-1328.
- Knowles, S.K., Holton III, E.F. y Swanson, R.A. (2015). *El estudiante adulto. El clásico definitivo en educación de adultos y desarrollo de recursos humanos* (8ª ed.). New York, NY: Routledge
- Kuhn, M.R. (2005) Estudio comparativo de enseñanza de fluidez en grupos pequeños, *Reading Psychology*, 26:2, 127-146.
- Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2003). Fluidez: Una revisión de las prácticas de desarrollo y remediación. *Journal of educational psychology*, 95(1), 3 - 29.
- Kuhn, M., Boise, C., Bainter, S. y Hankey, C. (2020). Políticas estatales para mejorar los servicios de intervención temprana: Prácticas prometedoras y resultados preliminares. *Archivos de análisis de políticas educativas*, 28 (0), 148. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5512>
- Kuiack A y Archibald L (2019) Trastorno del desarrollo del lenguaje: La condición de la infancia de la que tenemos que empezar a hablar. *Front. Young Minds*. 7:94. doi: 10.3389/frym.2019.00094
- Lab, P. W. (n.d.). *Conciencia retórica//Purdue Writing Lab*. Purdue Writing Lab. Obtenido el 1 de abril de 2021, en: https://owl.purdue.edu/owl/subject_specific_writing/professional_technical_writing/effective_workplace_writing/index.html
- Levin, yo, Shatil-Carmon, S. y Asif-Rave, O. (2006). Aprendizaje de los nombres y sonidos de las letras y su contribución al reconocimiento de palabras. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(2), 139-165.
- Hablemos de equidad: Niveles de lectura, andamiajes y texto a nivel de grado. (25 de junio de 2020). Enseñar. Aprender. Crecer. www.nwea.org/blog/2020/equity-in-reading-levels-scaffolds-and-grade-level-text/
- Liben, M. y Pimentel, S. (7 de noviembre de 2018). *Colocar el texto en el centro del aula de ELA alineada con los estándares*. Lograr el objetivo. <https://achievethecore.org/page/3185/placing-text-at-the-center-of-the-standards-aligned-ela-classroom>.
- Lin, Chia-Hui. (2001). Enseñanza temprana de alfabetización: Aplicaciones de investigación en el aula. ERIC Digest. Centro de Intercambio de Información de ERIC Clearinghouse.
- Lonigan, C. J. y Shanahan, T. (2009). Desarrollo de la alfabetización temprana: Informe del Panel Nacional de Alfabetización Temprana. Resumen ejecutivo. Una síntesis científica del desarrollo de la alfabetización temprana y las implicaciones para la intervención. *Instituto Nacional de Alfabetización*.
- Lorimar-Easley, N. y Reed, D., 2019. *Una explicación de la alfabetización estructurada y una comparación con la alfabetización equilibrada* <https://iowareadingresearch.org/blog/structured-and-balanced-literacy>.
- Lovett, M. W., Barron, R. W. y Frijters, J. C. (2013). Dificultades en la identificación de palabras en niños y adolescentes con problemas de lectura: Resultados de la investigación de intervención. En H.L. Swanson, K. R. Harris y S. Graham. (Eds.), *Manual de enseñanza para discapacidades* (2.ª ed., págs. 329 a 360). The Guilford Press.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., Borden, S. L., Frijters, J. C., Steinbach, K. A. y De Palma, M. (2000). Componentes de la remediación efectiva para las discapacidades de lectura del desarrollo: Combinar la enseñanza fonológica y la basada en estrategias para mejorar los resultados. *Journal of educational psychology*, 92(2), 263.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L. y Borden, S. L. (2000). Poner a los lectores con dificultades en la pista PHAST: Un programa para integrar la enseñanza de lectura correctiva basada en estrategias y fonológica y maximizar los resultados. *Journal of learning disabilities*, 33(5), 458-476.
- Martins, M. A. y Silva, C. (2006). El impacto de la ortografía inventada en la conciencia fonémica. *Aprendizaje e enseñanza*, 16 (1), 41-56.
- McCutchen, D., Green, L., Abbott, R. D. y Sanders, E. A. (2009). Más evidencia para el conocimiento de los docentes: Apoyar a los lectores con dificultades en los grados tercero a quinto. *Lectura y escritura*, 22(4), 401—423. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9163-0>

- Estándares y glosario de alfabetización de las evaluaciones del Departamento de Educación de Michigan: www.michiganassessmentconsortium.org/assessment-literacy-standards
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2008). Un estudio longitudinal del desarrollo de la prosodia lectora como una dimensión de la fluidez de lectura oral en niños en los primeros años de educación primaria. *Reading research quarterly*, 43(4), 336-354.
- Moats, L. C. (2020). *Del habla a la escritura: Conceptos básicos del idioma para docentes* (2.º ed.). Brookes Publishing.
- Mol, S. E. y Bus, A. G. (2011). Leer o no leer: un metaanálisis de la exposición de la impresión desde la infancia hasta la edad adulta temprana. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Nagy, W. y Townsend, re. (2012). Las palabras como herramientas: Aprendizaje de vocabulario académico como adquisición del lenguaje. *Reading Research Quarterly*, 47 (1), 91—108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Morin, A. (2021). Cómo desarrollan los niños las habilidades de pensamiento y aprendizaje. Obtenido en: www.understood.org/en/learning-thinking-differences/signs-symptoms/developmental-milestones/how-kids-develop-thinking-and-learning-skills.
- Muhammad, G. (2020). *Cultivando el genio: Un marco de equidad para una alfabetización que responda cultural e históricamente*. Recursos didácticos académicos.
- Boletín de calificaciones de la Nación, de la Junta de Gobierno de Evaluación Nacional (2019): 2019. Obtenido el 5 de marzo de 2021, en: www.nationsreportcard.gov/highlights/reading/2019/
- Asociación Nacional para la Educación Infantil (1998). Aprender a leer y escribir: Prácticas apropiadas para el desarrollo de los niños pequeños. Obtenido de: www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSREAD98.PDF
- [Centro Nacional para las Discapacidades del Aprendizaje](http://www.nclad.org/research/state-of-learning-disabilities/recommended-policy-changes) (20 de noviembre de 2019). Cambios de política recomendados. <https://www.nclad.org/research/state-of-learning-disabilities/recommended-policy-changes>.
- Centro Nacional de Resultados Educativos. (2016). *Diseño universal de evaluaciones*. Obtenido en: https://nceo.info/Assessments/universal_design/overview
- Programa del Centro Nacional de Estadísticas de Educación (2020) para la Evaluación de competencias para adultos (PIAAC) de los EE. UU. Estimaciones estatales y del condado*. Consultado el 5 de marzo de 2021. <https://nces.ed.gov/surveys/piaac/state-county-estimates.asp>
- Centro Nacional de Intervención Intensiva en los Institutos Estadounidenses de Investigación. (n.d.) Niveles de intervención y evidencia, de: <https://intensiveintervention.org/tools-charts/levels-intervention-evidence>
- Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (2000). Informe del Panel Nacional de Lectura. Enseñar a los niños a leer: Una evaluación basada en la evidencia de la literatura de investigación científica sobre lectura y sus implicaciones para la enseñanza de lectura. www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook.
- Asociación National Governors Association Center for Best Practices, Consejo de Directores Escolares Estatales: Estándares estatales básicos comunes (Introducción para K-5) Editor: Asociación National Governors Association Center for Best Practices, Consejo de Directores Escolares del Estado, Washington D.C. Fecha de derechos de autor: 2010
- Panel Nacional de Lectura (2000) *Enseñando a los niños a leer: Una evaluación basada en la evidencia de la literatura de investigación científica sobre lectura y sus implicaciones para la enseñanza de lectura*. Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano. www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf
- Panel Nacional de Lectura (Estados Unidos), Instituto Nacional de Salud Infantil, Desarrollo Humano (EE. UU.), Iniciativa Nacional de Excelencia en Lectura, Instituto Nacional de Alfabetización (EE. UU.), Estados Unidos. Servicio de Salud Pública y Departamento de Salud de los Estados Unidos. (2000). *Informe del Panel Nacional de Lectura: Enseñar a los niños a leer: Una evaluación basada en la evidencia de la literatura de investigación científica sobre lectura y sus implicaciones para la enseñanza de lectura: Informes de los subgrupos*. Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, Institutos Nacionales de Salud.
- Consejo Nacional de Investigación. 1998. Prevención de las dificultades de lectura en los niños pequeños. Washington. D.C.: The National Academies Press. www.nap.edu/catalog/6023/preventing-reading-difficulties-in-young-children
- Natle, R., Sudduth, C., Dowling, M., Messiah, S., Nunez, C. y Schladant, M. (2020). El desarrollo de un conjunto de herramientas de tecnología de asistencia para la alfabetización temprana. *Resultados y beneficios de la tecnología asistiva/Tecnología asistiva para la alfabetización*, 14, 36-51.
- Nelson-Walker, N., Fien, H., Kosty, D.B., Smolkowski, K., Smith, J.L.M, Baker, S.K. (2013). "Evaluación de los efectos de una intervención sistémica en la enseñanza de lectura explícita de los docentes de 1.º grado". *Discapacidad de aprendizaje trimestral*. 36 (4). www.jstor.org/stable/24570050 .
- Neuman, S. B. y Bredekamp, S. (2000). Convertirse en lector: Un enfoque apropiado para el desarrollo. En D.S. Strickland y L.M. Morrow (Eds.), *Comenzar a leer y escribir*. Serie sobre lenguaje y alfabetización (págs. 22 a 44). Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
- Oakhill, J., Cain, K. y Elbro, C. (2019). En D. Kilpatrick y R. Joshi (Eds.) *Desarrollo y dificultades de lectura: cerrar la brecha entre la investigación y la práctica* (1.º ed., 2019). Springer International Publishing.

- OCALI. (2013). Guía de recursos de tecnología asistiva Oficina para Niños Excepcionales del Departamento de Educación de Ohio. Consultado en: www.ocali.org/up_doc/at_resource_guide_2013.pdf
- Ozernov-Palchik, Ola y Nadine Gaab. "Abordar la 'paradoja de la dislexia': Lectura del cerebro y el comportamiento para los marcadores tempranos de la dislexia del desarrollo". *Wiley interdisciplinary reviews. Ciencias cognitivas* 7.2 (2016): 156–176. Web.
- Pacheco, M. B. y Goodwin, A. P. (2013). *Juntando dos y dos: Estrategias de resolución de problemas morfológicos de los estudiantes de secundaria para palabras desconocidas*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 541–553. <http://doi.org/10.1002/JAAL.181>
- Pearson, P. D. y Gallagher, M. C. (1983). La enseñanza de la comprensión lectora. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 317-344.
- Perez, K. D. (2017). *Más de 200 estrategias comprobadas para enseñar a leer: grados K-8*. Solution Tree Press.
- Piasta, S. B. y Wagner, R. K. (2010). Aprender los nombres y sonidos de las letras: Efectos de la enseñanza, el tipo de letra y la habilidad de procesamiento fonológico. *Journal of experimental child psychology*, 105(4), 324-344.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J. y Morrison, F. J. (2009). Conocimiento de los docentes sobre los conceptos de alfabetización, las prácticas de aula y el crecimiento de la lectura *Estudios científicos de la lectura*, 13 (3), 224—248. <https://doi.org/10.1080/10888430902851364>
- Powers, S. J. (2016). Examinar la relación entre el entorno de alfabetización en el hogar y los correlatos neuronales del procesamiento fonológico en lectores principiantes con y sin riesgo familiar de dislexia: Un estudio de IRMF. *Psicología de la dislexia* 66(3), 337-360. doi:10.1007/s11881-016-0134-2.
- Puolakanaho, A. et al. (2007). "Habilidades fonológicas y lingüísticas muy tempranas: estimación del riesgo individual de discapacidad lectora". *J Child Psychol Psychiatry*, 48, 923—931.
- Raising Readers. 2000. Alfabetización temprana: Preparándose para leer. Consultado en: www.raisingreaders.org/understanding-early-literacy/establishing-early-literacy/
- Rasinski, T. V. y Hoffman, J. V. (2003). La lectura oral en el plan de estudios de alfabetización escolar. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
- De la investigación a la acción: Mejora de la enseñanza de alfabetización K-3 para estudiantes con diferencias de aprendizaje. Oak Foundation. (Marzo de 2020).
- Richards-Tutor, et. al., 2015. La eficacia de las intervenciones de lectura para los estudiantes de inglés: Una síntesis de investigación. *Niños excepcionales* 82 (2)
- Robertson, J. S. (2000). ¿Es la capacitación de atribución una intervención en el aula que vale la pena para los estudiantes de K-12 con dificultades de aprendizaje? *Educational Psychology Review*, 12(1), 111-134.
- Robinson, S. (2016). Teoría de la triple identidad: Un marco teórico para entender a los hombres afroamericanos dotados con dislexia. *Anuales de Investigación y Políticas de educación urbana*, 4 (1). <https://journals.uncc.edu/urbaned/article/view/415>
- Rodgers B. La identificación y prevalencia del retraso específico de la lectura. *Br J Educ Psychol*. 1983; 53:369–73
- Scanlon, D.M., Geizheiser, L.M, Vellutino, F.R., Schatschneider, C. y Sweeney, J. M. (2008). "Reducir la incidencia de las dificultades de lectura temprana: Desarrollo profesional para docentes de aula versus intervenciones directas para niños". *Learn Individ Differ*. 18 (3). 10.1016/j.lindif.2008.05.002.
- Scanlon, D. M. y Anderson, K. L. (2020). Usar el contexto como ayuda en la resolución de palabras: Las contribuciones de 25 años de investigación sobre el Enfoque de estrategias interactivas. *Reading Research Quarterly*, 55, S19-S34.
- Scarborough, H.S. (2001). *Conectar el lenguaje y la alfabetización temprana con las (des)capacidades de lectura posteriores: Evidencia, teoría y práctica*. Manual de investigación en alfabetización temprana. Guilford Press.
- Schickedanz, J. A. (1998). ¿Qué es una práctica apropiada para el desarrollo en la alfabetización temprana? Considerar el alfabeto. En S. B. Neuman y K.A. y Roskos (Eds.). *Niños que logran: Mejores prácticas en alfabetización temprana* (págs. 20-37). Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. y Stahl, S. A. (2004). Convertirse en un lector fluido: habilidad lectora y características prosódicas en la lectura oral de los lectores jóvenes. *Journal of educational psychology*, 96(1), 119.
- Seidenberg, M. S. y MacDonald, M. C. (2018). El impacto de la experiencia lingüística en el lenguaje y la lectura: Un enfoque de aprendizaje estadístico. *Temas en trastornos del lenguaje*, 38 (1), 66—83. <https://doi.org/10.1097/TLD.000000000000144>
- Seidenberg, M. (2018). *Lenguaje a la velocidad de la vista: Cómo leemos, por qué tantos no pueden y qué se puede hacer al respecto*. New York: Basic Books.
- Shanahan y Shanahan—2008—Enseñar alfabetización disciplinaria a los adolescentes *Ret.pdf*. (n.d.). Consultado el 1 de abril de 2021 en: www.nesacenter.org/Uploaded/conferences/FLC/2015/Handouts/shanahan_her_2008.pdf
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Enseñar alfabetización disciplinaria a adolescentes: Repensar la alfabetización del área de contenido. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 40—59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N.K., Pearson, P.D., Schatschneider, C. y Torgesen, J. (2010). *Mejorar la comprensión lectora desde kindergarten hasta 3.º grado Una guía práctica (NCEE 2010-4038)*. Washington, DC: Centro Nacional de Evaluaciones de la Educación y Asistencia Regional, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de los EE. UU. Consultado en: whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.

- Shanahan, T. y Beck, I.L. (2006). Enseñanza eficaz de la alfabetización para los estudiantes del idioma inglés.
- Shany, M. T. y Biemiller, A. (1995). Práctica de lectura asistida: Efectos en el rendimiento de los lectores pobres en los grados 3 y 4. *Reading research quarterly*, 30(5) 382-395.
- Shaywitz, S. (2003). Superar la dislexia: Un programa nuevo y completo basado en la ciencia para problemas de lectura en cualquier nivel. Alfred A. Knopf.
- Share, David L. "Grabación fonológica y autoenseñanza: Sine Qua Non de adquisición de lectura". *Cognición* 55.2 (1995): 151–218. Web.
- Siegel, Linda. (2006). "Perspectivas sobre la dislexia". *Pediatría y salud infantil*. 11 (9). 581-587. 10.1093/pch/11.9.581
- Slegers, B. (1996). Una revisión de la investigación y la literatura sobre alfabetización emergente. Urbana-Champaign, Illinois: Educación primaria y de la primera infancia de ERIC Clearinghouse. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. CAMA 397 (959)
- Spear-Swerling, L. (2019). Alfabetización estructurada y prácticas típicas de alfabetización Comprender las diferencias para crear oportunidades de enseñanza. *ENSEÑANZA para Niños excepcionales*, 51 (3), 201–211. <https://doi.org/10.1177/0040059917750160>
- Spichtig, A.N., Hiebert, E.H., Vorstius, C., Pascoe, J.P., David Pearson, P. y Radach, R. (2016). El declive de la eficiencia de la lectura silenciosa basada en la comprensión en los Estados Unidos: Una comparación de los datos actuales con el rendimiento en 1960. *Reading Research Quarterly*, 51 (2), 239-259.
- Stahl, S.A. (1992). Decir la palabra "p": Nueve pautas para una enseñanza fonética ejemplar. *The Reading Teacher*, 45(8), 618-625.
- Southwest Educational Development Laboratory. (2021). *Base de datos de evaluaciones de lectura* <https://sedl.org/reading/rad/database.html>
- Svensson, I., Nordstrom, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Bjorn, M., Arena, C.,... Nilsson, S. (2019). Efectos de la tecnología de asistencia para estudiantes con discapacidades de lectura y escritura. *Discapacidad y rehabilitación: Tecnología asistiva*, 1-13.
- Swanson, H.L., Howard, C.B. y Saez, L. (2006). ¿Los diferentes componentes de la memoria de trabajo subyacen a los diferentes subgrupos de discapacidad lectora? *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 252-269..
- Swartz, L. (2020). *Enseñar temas difíciles: ¿Cómo utilizo la literatura infantil para desarrollar una comprensión más profunda de la justicia social, la equidad y la diversidad?* Pembroke Publishers Limited.
- Teale, W. y Yokota, J. (2000). Empezar a leer y escribir: Perspectivas sobre la enseñanza. En D.S. Strickland y L.M. Morrow (Eds.), *Comenzar a leer y escribir. Serie de lenguaje y alfabetización* (págs. 3-21). Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
- The Access Center, (2007). Entornos ricos en alfabetización. <https://osepideasthatwork.org/sites/default/files/21%20-%20Literacy%20Rich%20Environments.pdf>.
- La gran lista de estrategias de debate en clase*. (15 de octubre de 2015). Culto a la pedagogía. [www.cultofpedagogy.com/tecnicas de escucha y habla/](http://www.cultofpedagogy.com/tecnicas-de-escucha-y-habla/)
- The Iris Center. (2020). Tecnología asistiva Teniendo en cuenta la AT. Consultado en: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/at/cresource/q2/p04/#content>
- The Iris Center. (2020). Tecnología asistiva Implementación de AT. Consultado en: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/at/cresource/q2/p05/#content>
- The Iris Center. (2020). Tecnología asistiva Monitoreo continuo de AT. Consultado en: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/at/cresource/q2/p07/#content>
- La visión sencilla de la lectura (6 de junio de 2019). Reading Rockets. Consultado en: www.readingrockets.org/article/simple-view-reading
- TNTP. (2018). El mito de la oportunidad: Qué pueden mostrarnos los estudiantes sobre cómo la escuela los está decepcionando y cómo solucionarlo. https://tntp.org/assets/documents/TNTP_The-Opportunity-Myth_Web.pdf
- Tomlinson, C. A. (2014). El puente entre la lección de hoy y la de mañana. *Educational Leadership*, 71(6), 10-14. Consultado el 4 de marzo de 2021 en: www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar14/vol71/num06/the-bridge-between-today%27s-lesson-and-tomorrow%27s.aspx
- Torgesen, J.K. (2002). La prevención de las dificultades de lectura. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7–26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Torgesen, J. K. (2009). El modelo instructivo de respuesta a la intervención: Algunos resultados de una implementación a gran escala en las escuelas de Reading First. *Perspectivas de desarrollo infantil*, 3 (1), 38—40. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00073.x>
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J. y McClelland, A. M. (2020). Una revisión metaanalítica de las relaciones entre la motivación y el rendimiento en lectura de los estudiantes de K-12. *Revisión de la investigación educativa*, 90 (3), 420-456.
- Treiman, R. y Kessler, B. (2003). El papel de los nombres de las letras en la adquisición de la alfabetización. *Avances en el desarrollo y el comportamiento infantil*, 31, 105-138.
- Uccula, A. (2014). Colores, superposición de colores y habilidades de lectura. *Frontiers in Psychology*. doi: www.frontiersin.org/Psychology/EditorialBoard

- Centro de UCLA para niños, familias y comunidades más saludables. (2020) Análisis mejorado del desarrollo saludable de los niños de Washington, D.C. Preparado con el apoyo de la Oficina del Superintendente Estatal de Educación.
- Departamento de Educación de los Estados Unidos. (Agosto de 2017). *Mejora de la práctica: Cuatro componentes esenciales de una enseñanza de lectura de calidad*. Herramientas de alfabetización temprana.
- Departamento de Educación de los Estados Unidos. (septiembre de 2009). *Usar los datos de rendimiento de los estudiantes para apoyar la toma de decisiones educativas*. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/dddm_pg_092909.pdf
- Departamento Educación de los EE. UU. (2017). *Ley Every Student Succeeds Act (ESSA) | Departamento de Educación de los EE. UU.* www.ed.gov/essa?src=rn
- Departamento Educación de los EE. UU., Instituto de Ciencias de la Educación, What Works Clearinghouse. (Abril de 2010). Lectura dialógica. Consultado en: <http://whatworks.ed.gov>.
- Departamento de Educación de los EE. UU., Instituto de Ciencias de la Educación, What Works Clearinghouse. (Junio de 2012) Revisión del informe por parte de WWC: Mejorar la eficacia de la programación de educación especial para niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad mediante un boletín de informes diario. Consultado en: <http://whatworks.ed.gov>.
- Departamento de Educación de los EE. UU., Instituto de Ciencias de la Educación, What Works Clearinghouse. (Mayo de 2014). Lectura repetida. Consultado en: <http://whatworks.ed.gov>.
- Vaughn, S. y J.M. Fletcher. "Identificar y enseñar a los estudiantes con problemas de lectura significativos". *American educator* 44.4 (2020). Print.
- Vaughn, S. y Fletcher, J. (15 de diciembre de 2020). Identificar y enseñar a los estudiantes con problemas de lectura significativos. Federación estadounidense de docentes. www.aft.org/ci/winter2020-2021/vaughn_fletcher
- Wanzek, J. Vaughn, S. Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M.A. y Capin, P. (2016). "Metaanálisis de los efectos de las intervenciones de lectura de nivel 2 en los grados K-3". *Educational Psychology Review*. 28 (3). www.jstor.org/stable/24761248
- Wanzek, J. y Vaughn, S. (2007). "Implicaciones basadas en la investigación de las amplias intervenciones de lectura temprana". *School Psychology Review*, 36, 541
- Washington, J., A., y Lee-James, R. (2020). Intersección de raza, pobreza y precisión diagnóstica. En *Revisión de etiología, diagnóstico, tratamiento y políticas*. Paul H. Brookes.
- Washington, J. and Lee-James, R. (2020). "Intersección de raza, pobreza y precisión diagnóstica". En J.A. Washington, D.L. Compton & P. McCardle (Eds.), *Dislexia: Revisión de etiología, diagnóstico, tratamiento y políticas* (págs. 102 a 112). Brookes Publishing.
- Weyer, M. y Casares, J.E. (19 de diciembre de 2019). **Alfabetización desde pre-K hasta 3.º grado**. Conferencia Nacional de Legislaturas Estatales. Consultado en: www.ncsl.org/research/education/pre-kindergarten-third-grade-literacy.aspx#:~:text=Casey%20Foundation%20Foundation%20found%20that%20students, struggling%20readers%20in%20third%20grade.
- Wexler, J., Kearns, D.M., Limones, C.J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K.A., Sinclair, A.C. y Wei, Y. (2018). Prácticas de comprensión lectora y enseñanza conjunta en las aulas de Arte del lenguaje inglés de la escuela intermedia: *Exceptional Children*. <https://doi.org/10.1177/0014402918771543>
- What Works Clearinghouse (2007). *Tutoría entre pares y grupos de respuesta*. Washington, DC: Departamento de Educación de los EE. UU. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_Peer_Tutoring_070907.pdf
- What Works Clearinghouse (2007). *Informe de intervención de WWC sobre lectura dialógica*. Washington, DC: Departamento de Educación de los EE. UU. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf
- What Works Clearinghouse (2019) Enseñar a los estudiantes de secundaria a ser escritores eficaces: Resumen de la guía de práctica. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_secwrit_summary_053117.pdf
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. y Perencevich, K. C. (2004). Motivación de los niños para leer: Especificidad de dominio e influencias instruccionales. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310.
- Wood, W.C. (2010) La alfabetización y la fuerza laboral de nivel inicial: El papel de la alfabetización y la política en el éxito del mercado laboral. Washington, D.C.: Instituto de Políticas de Empleo.
- Woodruff, A. y Griffin, R. (2017). Respuesta del lector en entornos secundarios: Aumentar la comprensión a través de interacciones significativas con textos literarios. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 108–116.
- Zygouris-Coe, V. ("Vicky") I. (2012a). Alfabetización disciplinaria y los estándares estatales básicos comunes. *Temas en trastornos del lenguaje*, 32 (1), 35—50. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31824561a2>
- Zygouris-Coe, V. ("Vicky") I. (2012b). Alfabetización disciplinaria y los estándares estatales básicos comunes. *Temas en trastornos del lenguaje*, 32 (1), 35—50. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31824561a2>
- Zygouris-Coe—2012—Alfabetización disciplinaria y el estado básico común St.pdf. (s.f.). Obtenido el 1 de abril de 2021, en: <https://alliedhealth.ceconnection.com/files/TLD0112C-1337958977390.pdf>



www.osse.dc.gov/page/literacy-dc



Oficina del Superintendente Estatal de Educación
1050 First Street, NE, Washington, DC 20002