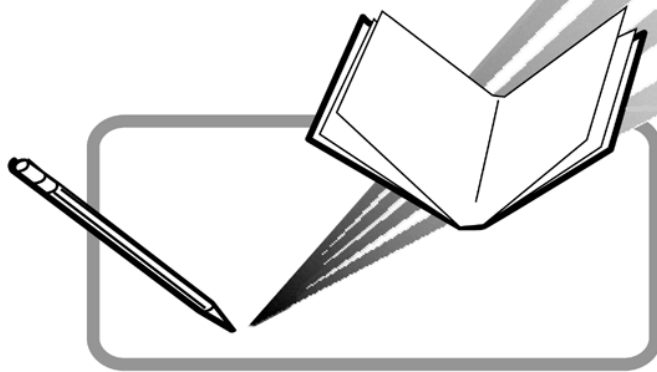


Aprendizaje Inicial de la Lecto-Escritura de California (CELL)



Aprendizaje Extendido de la Lecto-Escritura (ExLL)

Foundation for California Early Literacy Learning

Stanley L. Swartz
Trainer and Director
stanley_swartz@eee.org
www.stanswartz.com

Rebecca E. Shook
Trainer and CELL Coordinator
beckyshook@aol.com

Adria F. Klein
*Trainer and ExLL and
Second Chance Coordinantor*
AK1183@aol.com

For more information:
Foundation for California Early Literacy Learning
104 E. State Street, Suite M, Redlands, CA 92373
(909) 335-3089 * Fax (909) 335-0826
Amie MacPherson, Program Manager
amie_macpherson@cell-exll.com
or visit our web page at <http://www.cell-exll.com>

Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura

Cecilia Contreras Luna
Directora, Redlands School
cecimjc@hotmail.com

Monica Iñesta Castillo
Coordinacin Español, Redlands School
redlands@netservice.com.mx

Carime Hagg Hagg
Coordinacin Inglés, Redlands School
Coordinacin, EILE
carime@servidor.unam.mx

Redlands School
Carril N° 40 Sta. Ursula Xitla
Tlalpan, Mexico., D.F.
c.p. 14420
Tel: 525 5730407
<http://www.redlands.com.mx>

**Instituto High Scope Educacion
para el Desarrollo Humano A.C.**
Frontera 105 – E San Angel
Mexico, D.F.
c.p. 01000
Tel: 525 5501322

Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura de California (CELL)

Aprendizaje Extendido de la Lecto-escritura (ExLL)

Visión General

Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura de California (CELL) y Aprendizaje Extendido de la Lecto-escritura (ExLL) son programas de desarrollo profesional diseñados para ayudar a los maestros de educación básica para reforzar su enseñanza de la lectura y la escritura. Son metodologías basadas en la educación que se organizan en un marco de trabajo para la enseñanza en el salón de clases. El entrenamiento en CELL (desde preescolar hasta tercer grado) enfatiza que el principal objetivo de los primeros grados de primaria son la lectura y la escritura. ExLL (de tercer a sexto grado) se enfoca en la lectura y la escritura en las áreas de contenido mientras que reconoce que algunos niños en los grados intermedios todavía tienen dificultades para leer y escribir.

Ambos programas están diseñados para ayudar a los maestros a cubrir las necesidades y fortalezas de cada niño de manera individual. El modelo enfatiza y anima la participación activa de cada niño independientemente de su actual nivel de adquisición de la lecto-escritura. Los niños más adelantados se animan a continuar su rápido crecimiento mientras que los niños con más dificultades son guiados a lo largo del proceso con apoyo constante y una oportunidad de acelerar e intentar nuevas estrategias a lo largo del día.

Los maestros son capacitados para utilizar un nivel de apoyo decreciente con el gradual crecimiento de la independencia de los niños basándose en la demostración de las capacidades de los niños. Esta reducción del apoyo del maestro está basada en las observaciones del crecimiento individual de los niños y en la comprensión del proceso de la lecto-escritura. El niño utiliza una variedad de estrategias de solución de problemas que se apoya a través de una buena toma de decisiones acerca de las formas de apoyar a cada niño hacia la meta de la independencia. Los elementos de los marcos de trabajo de CELL y ExLL están diseñados para ayudar a cada niño y a toda la clase a moverse juntos hacia esa meta. Los marcos de trabajo están diseñados para estructurar salones de clases que usen actividades de lecto-escritura a lo largo del día todos los días. Las demás áreas curriculares se enseñan utilizando actividades de lecto-escritura como el método de instrucción. Los marcos de trabajo de CELL y ExLL incluyen el lenguaje oral, la fonología, las habilidades superiores de pensamiento, y actividades de lectura y escritura.

Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura de California (CELL) y Aprendizaje Extendido de la Lecto-escritura (ExLL) han sido desarrollados con la fuerte creencia de que la mejor instrucción en el salón de clases y los mejores logros en los estudiantes se alcanzan cuando se apoya y se capacita a los maestros para que consigan un mejor desarrollo profesional. El ayudar a los maestros a que sean más eficientes en su trabajo es la principal meta de CELL y ExLL. Los programas de entrenamiento de CELL y ExLL están basados en un alto nivel

de confianza en la habilidad de los maestros para hacerse poderosos en su enseñanza, gracias al entrenamiento adecuado y el apoyo a largo plazo.



Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura de California (CELL)

CELL (desde preescolar hasta tercer grado) ayuda a los maestros de educación elemental a aprender cómo utilizar el marco de trabajo de manera efectiva y cómo integrar los elementos individuales en un sistema global de instrucción en el salón de clases. El lenguaje oral es la base para todos los elementos del aprendizaje inicial de la lecto-escritura. El diálogo, la discusión, la interacción verbal, y la involucración oral activa de cada niño se enfatiza a través de cada uno de los elementos del marco de trabajo. Se sabe que el conocimiento de la estructura del lenguaje se incrementa con comunicación que ocurre alrededor de la literatura que rodea y de literatura que se lee en voz alta y los temas que se estudian en el currículum. La práctica del lenguaje oral y el desarrollo de nuevo vocabulario a través de la discusión y lectura de un amplio rango de géneros literarios son recíprocos por naturaleza. El desarrollo de habilidades se enfatiza también a través de cada elemento del marco de trabajo.

Los lectores iniciales deben tener la oportunidad de desarrollar la conciencia fonológica y de practicar estrategias fonológicas y habilidades de decodificación. Estas habilidades se adquieren mejor en el contexto de actividades significativas y debería darse mucha práctica a través de la lectura de literatura de calidad e involucrarse en actividades auténticas de escritura.

Los elementos del marco de trabajo de CELL se aprenden durante las sesiones de capacitación en servicio y se revisan y discuten por maestros nuevos y experimentados que trabajan en una determinada escuela. El desarrollo profesional de toda la escuela se proporciona por un Coordinador de Lecto-escritura especialmente entrenado y que tiene habilidades en teoría y práctica del aprendizaje efectivo de la lecto-escritura. Los Coordinadores de Lecto-escritura también proporcionan apoyo por parte de los compañeros para ayudar a los maestros en los nuevos aprendizajes y metodologías instruccionales sobre el marco de trabajo de CELL.



Marco de trabajo de CELL para la instrucción en el salón de clases.

<p>LENGUAJE ORAL Ayuda a los estudiantes en la adquisición del lenguaje oral Desarrolla e incrementa el vocabulario Promueve el uso de estructuras de lenguaje apropiadas</p>	<p>Bruner (1983); Cazden (1992); Chomsky (1972); Ferreiro y Teberosky (1982); Holdaway (1979); Wells (1986).</p>
<p>HABILIDADES FONOLÓGICAS Utiliza el lenguaje oral para acceder a la lectura y escritura Construye una base para la conciencia fonológica para el aprendizaje explícito de habilidades Enseña fonética sistemáticamente a través de la escritura, la ortografía y la lectura Apoya el desarrollo de la ortografía correcta</p>	<p>Adams (1998); Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston (1996); Kirk, Kirk & Minskoff (1985); Shook, Klein & Swartz (1998)</p>
<p>LECTURA EN VOZ ALTA Construye vocabulario Introduce buena literatura infantil a través de una gran variedad de géneros Incrementa el repertorio del lenguaje y su uso</p>	<p>Adams, (1990); Clark (1976); Cochran-Smith (1984); Cohen (1968); Durkin (1966); Goodman, Y. (1984); Green & Harker (1982); Hiebert (1988); Huck, Hepler & Hickman (1994); Ninio (1980); Pappas & Brown (1987); Schickendanz (1978); Wells (1985)</p>
<p>LECTURA COMPARTIDA Promueve el desarrollo de las estrategias tempranas de lecto-escritura Fomenta el aprendizaje cooperativo y el apoyo entre los niños Enfatiza la conciencia fonológica y las habilidades fonéticas</p>	<p>Holdaway (1979); Martinez & Roser (1985); Pappas & Brown (1987); Rowe (1987); Snow (1983); Sulzby (1985); Teale & Sulzby (1986)</p>
<p>LECTURA GUIADA Permite la observación de la lectura estratégica en textos nuevos seleccionados Provee instrucción directa en estrategias de solución de problemas Permite la intervención en el salón de clases para los niños con dificultades en la lecto-escritura</p>	<p>Clay (1991^a; 1991^b); Fountas & Pinnell (1996); Holdaway (1979); Lyons, Pinnell, & DeFord (1993); McKenzie (1986); Routman (1991); Wong, Groth, & O'Flahavan (1994)</p>
<p>LECTURA INDEPENDIENTE Permite la observación de las estrategias que se han aprendido Desarrolla la fluidez utilizando los textos familiares Promueve la solución de problemas exitosa</p>	<p>Clay (1991^a); McKenzie (1986); Taylor (1993)</p>
<p>ESCRITURA INTERACTIVA Proporciona una oportunidad para planeación y construcción conjunta de un texto Desarrolla la correspondencia sonido-letra y la ortografía Enseña fonética</p>	<p>Button, Johnson, & Furgerson (1996); McCarrier, Fountas & Pinnell (2000); Pinnell & McCarrier (1994)</p>
<p>ESCRITURA INDEPENDIENTE Promueve la escritura con diferentes propósitos y diferentes audiencias Promueve la creatividad y la habilidad para componer</p>	<p>Bissex (1980); Clay (1975); Dyson (1982; 1988); Ferreiro & Teberosky (1982); Goddman, Y. (1984); Harste, Woodward, & Burke (1984)</p>

Componentes más importantes de CELL y ExLL

Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura de California (CELL) y Aprendizaje Extendido de la Lecto-escritura (ExLL) comparten una serie de componentes que se sabe que son importantes para su éxito y esenciales para la aplicación efectiva. Los participantes han reportado que CELL y ExLL son una mezcla única de desarrollo profesional intensivo que combina la teoría y la práctica y apoya el aprendizaje nuevo de los maestros.

CELL reconoce que la enseñanza de la lectura y escritura es la base de los logros académicos posteriores. Los maestros buscan enseñar todas sus materias utilizando el marco de trabajo de actividades de lecto-escritura. ExLL continúa con este énfasis con el objetivo adicional de utilizar la lectura y escritura en las áreas de contenido.

CELL y ExLL también reestructuran la forma en que se enseña a los niños a leer y escribir. Las escuelas que se unen al proyecto han determinado la necesidad de cambiar su aproximación a la enseñanza de la lectura y la escritura. Las escuelas se comprometen a proporcionar muchas oportunidades para que los niños practiquen la lectura y la escritura. Los maestros utilizan actividades de lecto-escritura como su principal método de enseñanza, todo el día, todos los días.



Las iniciativas nacionales y estatales enfatizan que el mejorar la lectura y escritura en los primeros grados es una prioridad. Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura de California (CELL) y Aprendizaje Extendido de la Lecto-escritura (ExLL) ayudan a las escuelas a que cumplan con estas metas a través del desarrollo profesional de los maestros que les ayuda a ser más efectivos en la instrucción de la lecto-escritura. Se enfatiza la enseñanza de la conciencia fonológica, la enseñanza explícita y sistemática de la fonética, la relación

sonido-símbolo, la decodificación, las habilidades de ataque de palabras, la enseñanza de la ortografía y el diagnóstico de deficiencias en la lectura. Las sesiones de entrenamiento también proveen una multitud de metodologías auténticas y ricas en literatura para que se usen en el salón de clases de grados básicos e intermedios.

Los entrenamientos en servicio también incorporan la investigación acerca de cómo aprenden a leer los niños, como leen los lectores expertos, la estructura del idioma inglés, y la relación entre la lectura, la escritura y la ortografía. Los maestros tienen los medios para planear y enseñar de manera apropiada la lectura y escritura basados en la evaluación utilizando la lectura independiente de libros de alta calidad por parte de los alumnos. La instrucción en lectura se basa en mejorar la ejecución y la comprensión en la lectura. Se enfatiza la naturaleza recíproca de la lectura y la escritura.

CELL y ExLL son programas balanceados de lectura y escritura que combinan el desarrollo de habilidades con actividades ricas en lenguaje y lecto-escritura. Se proporciona a los niños instrucción directa utilizando materiales apropiados y de alta calidad. Se utilizan métodos de enseñanza que tienen apoyo sustancial de la investigación.

Los métodos de enseñanza se alinean a través y en todos los grados escolares. Los logros en el aprovechamiento se hacen mayores cuando la transición de un grado a otro es acompañado por maestros que utilizan los mismos métodos de enseñanza. La instrucción dentro del salón de clases, la intervención temprana y la educación especial también están alineadas.

CELL y ExLL recolectan información diagnóstica para informar la instrucción y la evaluación. Los maestros están entrenados en diversos procedimientos de evaluación para mejorar la observación de los niños para mejorar la instrucción. Se utilizan medidas de pruebas estandarizadas para seguir el progreso tanto de los alumnos de manera individual como por clase.

Los modelos de entrenamiento proveen de un desarrollo profesional intenso. Los entrenamientos de los Equipos de Planeación Escolar y de Coordinadores de Lecto-Escritura duran un año. Se proporciona apoyo de seguimiento por los 3 a 5 años de implementación, a través de entrenamiento, visita a clases y reuniones guiadas mensuales.

Se utiliza un modelo que asegura el apoyo a largo plazo. Los Coordinadores de Lecto-Escritura y el equipo de planeación escolar ambos ayudan a establecer un sistema de apoyo que continúe año tras año. CELL Y ExLL también proporcionan apoyo a largo plazo a través de continuas oportunidades de desarrollo profesional durante reuniones periódicas de entrenamiento y en las Conferencias Anuales de la Costa Oeste y las Conferencias de Lecto-Escritura de las Montañas Rocosas.

En el entrenamiento se utilizan una gran variedad de materiales de alta calidad. Durante el entrenamiento se proporcionan libros profesionales y una extensa lista de lecturas profesionales. También están disponibles recomendaciones de libros de literatura infantil y libros para lectura guiada y compartida. En el

entrenamiento también se trabaja con el uso efectivo de dichos materiales, así como de las series de libros nivelados.

CELL y ExLL han sido diseñados para apoyar a los aprendices del lenguaje Inglés. Las escuelas reportan que este marco de trabajo ha sido efectivo en varios modelos de instrucción. Las listas de libros utilizados en CELL están disponibles tanto en Inglés como en Español.

Las maestras de educación especial están incluidas en todas las fases del entrenamiento de CELL y ExLL. Utilizar los mismos modelos de enseñanza del marco de trabajo facilita la inclusión de niños con necesidades especiales en salones regulares. Los niños son apoyados en su aprendizaje por la cooperación entre educación especial y regular.

El éxito de CELL y ExLL se mide por el desempeño de los alumnos. El desarrollo de un equipo de trabajo y un apoyo continuo serán condición del desempeño de los maestros. Los datos reportados en la sección de Investigación muestran varios procedimientos usados para documentar el éxito.

Principales componentes

- Incrementa el énfasis en la lectura y la escritura en el plan de estudios.
- Se enfoca en el desarrollo profesional de los maestros.
- Apoya el cambio y la re-estructuración de la escuela.
- Utiliza un programa balanceado de lectura y escritura apoyado por la investigación científica.
- Da continuidad a los métodos de enseñanza a lo largo de los diferentes grados escolares.
- Apoya a los niños que están aprendiendo el inglés.
- Facilita la inclusión de estudiantes con necesidades especiales.
- Utiliza un modelo de construcción de capacidades.
- Mide su éxito por las ganancias en los logros de los estudiantes.

Investigación

Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura de California (CELL) y Aprendizaje Extendido de la Lecto-escritura (ExLL) son programas basados en la investigación. Esta investigación se ve reflejada tanto en la selección de los componentes de entrenamiento así como en la recolección de datos de las escuelas participantes. Todos los elementos del marco de trabajo fueron seleccionados por el apoyo sustancial a la literatura de investigación. El marco de trabajo representa las mejores prácticas en el aprendizaje de la lecto-escritura. Los participantes ayudan en la recolección de datos que se usan para documentar el éxito del programa y el progreso individual de los estudiantes. Es un foco principal de la investigación de CELL y ExLL analizar e informar los datos generados por las escuelas y distritos participantes. Este enfoque de la investigación es un predictor más confiable del logro de una escuela en particular que el conjunto de datos en bruto de todos los participantes de CELL y ExLL.

Se otorga un énfasis especial a los puntajes de pruebas estandarizadas de cada escuela participante. Además de los resultados de las pruebas de Lenguaje, también son monitoreados puntajes del área de contenido para determinar el impacto del incremento en el aprendizaje de la lecto-escritura con el aprovechamiento en matemáticas y en otras materias. Además, entre más rápido posible después de empezar el curso escolar, aproximadamente seis niños elegidos al azar de cada salón son evaluados individualmente, usando diferentes medidas de pretest. El postest para este mismo grupo se realiza dentro de las tres últimas semanas de clase. Este procedimiento se utiliza para monitorear el aprendizaje específico en un grupo de niños foco en cada grado escolar.

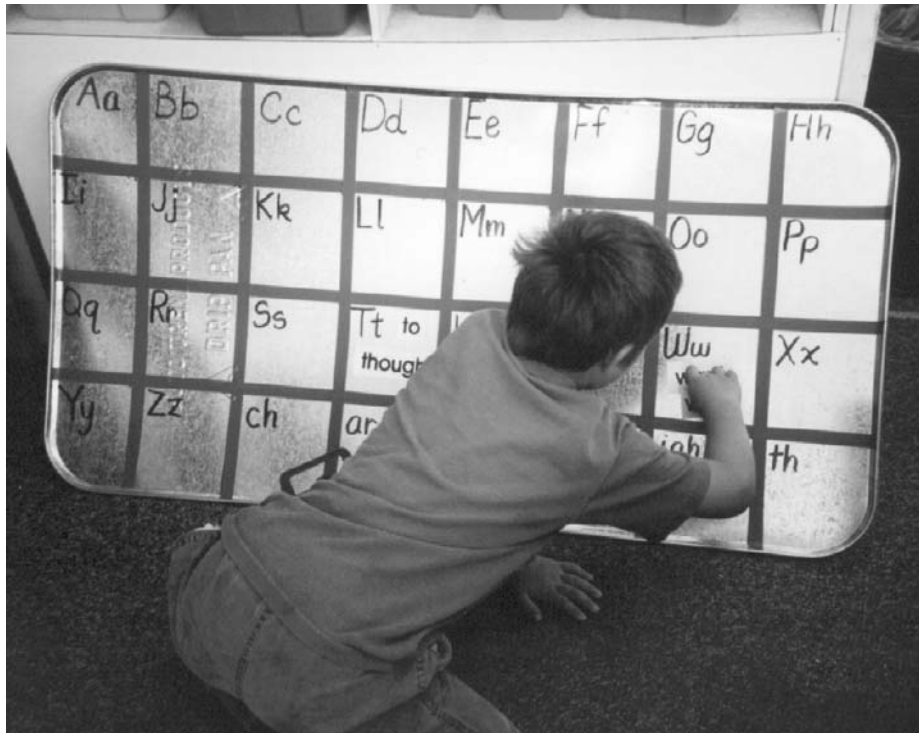
La principal meta de Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura de California (CELL) y Aprendizaje Extendido de la Lecto-escritura (ExLL) es el incrementar el aprovechamiento de lecto-escritura de los niños. En la Tabla 1 se muestra un estudio longitudinal del desempeño de los alumnos durante un periodo de cinco años. Se observa una trayectoria de crecimiento estable desde la línea base de 1994 de no entrenamiento al segundo año de implementación completa en 1998 con puntajes en el rango promedio. Este crecimiento se observó en lectura, lenguaje, y en matemáticas.

La Tabla 2 muestra los puntajes promedio del Instrumento de Observación (Clay, 1993) en otoño y en primavera y las grandes equivalentes en la lectura de textos de niños de Kinder 2 en una escuela que aplica CELL completamente. Los niños de preescolar empezaron el año como no lectores y alcanzaron el nivel equivalente a la mitad de 1er. Grado en la evaluación de primavera. El aprovechamiento de los niños de 1er. grado incrementó de preescolar a principiantes de 2º, y los niños de 2º grado empezaron el año justo debajo de su nivel y en la prueba de primavera sus puntajes fueron de 4º grado. Estos niños elegidos al azar no recibieron intervención o servicios de apoyo aparte de la efectiva enseñanza del salón de clases utilizando el marco de CELL.

Otro punto adicional de la investigación es el impacto en el desarrollo profesional. La Tabla 3 muestra un estudio en el que la mitad del personal participó en entrenamiento y la otra mitad funcionó como grupo control que no

recibió entrenamiento. Se informaron incrementos significativos en los puntajes de lectura de textos en cada grado en los alumnos de maestros que participaron en el entrenamiento comparado con aquellos que no recibieron entrenamiento.

Algunas escuelas que eligieron CELL como un programa de desarrollo profesional también participan en el programa Reading Recovery (Clay, 1979). A pesar de que Reading Recovery, en su diseño, es una intervención y no espera impactar la cohorte, muchos distritos buscan estos datos. La Tabla 4 muestra los datos de pruebas estandarizadas de niños de 1er. grado en un periodo de 4 años en matemáticas, lectura y una batería total. Los 3 años de datos durante la participación de Reading Recovery produjeron puntajes en el rango de percentiles nacional del 22 al 31. Los puntajes al terminar el primer año de la implementación de CELL muestran un incremento dramático en las 3 áreas hasta el rango de percentiles 44 - 50. El incremento en el aprovechamiento también se observó en matemáticas. Estos datos ayudan a mantener la principal importancia de la instrucción de la lectura y la escritura en los grados elementales. También sugiere que aún una intervención poderosa como Reading Recovery mejora con el apoyo efectivo de la enseñanza dentro del salón de clases.





La Tabla 5 también tiene datos que comparan la implementación de Reading Recovery y la implementación de CELL. Además, compara la implementación de CELL en el nivel del Equipo de Planeación Escolar y al nivel de Coordinador de Lecto-escritura. Los beneficios de la completa implementación de CELL están demostrados en este estudio así como también los beneficios de un capacitador dentro de la escuela.

Es de esperarse que una poderosa instrucción y el acceso a una buena enseñanza inicial para todos los niños tenga impacto en la necesidad de servicios de lectura remedial y educación especial. La Tabla 6 informa las referencias a educación especial durante un periodo de tres años. Escuelas no-título I sin apoyo de Reading Recovery ni de CELL muestran un aumento en el porcentaje de referencias de 2.6 a 3.7. escuelas Título I apoyadas por Reading Recovery muestran una reducción de referencias del 3.0 al 2.8 por ciento. La escuela de demostración apoyada tanto por el programa Reading Recovery y por CELL mostraron una reducción significativa en referencias a educación especial de un 3.2 a 1.5. estos datos confirman ambas cosas: la combinación efectiva de un programa balanceado de enseñanza de lectura y escritura con una poderosa intervención temprana y la efectividad en costo de un entrenamiento para toda la escuela en CELL.

Una de las escuelas de demostración de CELL fue capaz de sacar a 8 de 32 niños de educación especial durante 1997-98 después de dos años de implementación de CELL. El distrito usó una típica determinación de discrepancia del aprovechamiento / habilidades para mantener y establecer la elegibilidad. Los niños que dejaron la educación especial tuvieron suficientes ganancias en lectura y en escritura para caer debajo del umbral de elegibilidad. La decisión de salir de la educación especial fue revisada también por un equipo del personal. La salida del salón de educación especial puede atribuirse al uso de

estrategias de enseñanza más poderosas y al hecho de que la transición de una clase especial a una regular se facilita por la alineación de las estrategias de enseñanza cuando la educación especial y regular utilizan el marco de trabajo de CELL.



La Tabla 7 compara el aprovechamiento de 1° a 4° grado con el Test de Aprovechamiento de California (CAT-5) durante un periodo de cuatro años. Las escuelas que tienen la implementación completa de CELL muestran incrementos de 10, 10 y 11 equivalentes de la curva normal en comprensión de lectura. Escuelas con una implementación parcial de CELL mostraron incrementos de 2, 6 y 5. Y escuelas que participaron en un distrito con una copia de CELL tuvieron puntajes equivalentes de la curva normal de -2, 1, 3 y 5. Estos datos son una fuerte indicación de que la replicación del programa se afecta usando estándares, procedimientos o entrenamientos alterados.

Las Tablas 8 y 9 comparan los puntajes de la prueba de Aprovechamiento de Stanford (SAT-9) en tres escuelas Título I en un distrito de California. Las escuelas estaban en niveles comparables de implementación de Dominio de la Lectura (Engelman et al., 1998), Éxito para todos (Slavin et al., 1993), y CELL en la Tabla 8 y ExLL en la Tabla 9. CELL y ExLL se colocaron en los mayores puntajes en todas las categorías medidas (lectura, lenguaje, ortografía y matemáticas). Por comparar, CELL y ExLL apoyó el desarrollo de maestros independientes en la toma de decisiones mientras que Dominio de la Lectura y Éxito para todos están planeados para ser más directivos y rígidos.



El aprovechamiento en lectura fue medido en los aprendices del lenguaje Inglés en tres modelos. Los puntajes de los alumnos de 1er grado en escuelas entrenadas en CELL se comparan con aquellas escuelas que no recibieron entrenamiento en la Tabla 10. Los niños de escuelas con CELL superaron a las otras escuelas en los tres modelos por un 14, 9 y 10%.

Revisiones externas

Además de los estudios dirigidos por las escuelas con CELL y ExLL, se dirigieron dos revisiones externas en el año escolar 1999-2000. Ambas evaluaciones fueron independientes y utilizaron datos proporcionados por las escuelas participantes.

El Departamento Legislativo de Eficacia Educativa y Evaluación de Programas de Nevada resumió datos de escuelas CELL del estado para evaluar la continua efectividad en el incremento del aprovechamiento en estudiantes de bajo desempeño. Con base en esta evaluación CELL se incluyó en la Lista de Programas Remediales Efectivos como un programa de reforma curricular recomendado a las escuelas de Nevada.

Un estudio a gran escala del impacto de CELL y ExLL en el aprovechamiento de lectura fue realizado por el Programa de Evaluación y División de Investigación del Distrito Escolar Unificado de Los Angeles. La conclusión de que ambos programas eran efectivos se basó en los totales incrementos en el aprovechamiento, así como en la comparación de datos de escuelas que recibieron entrenamiento en CELL y ExLL comparados con escuelas que no recibieron entrenamiento.

Resumen

Estos estudios demuestran que CELL y ExLL son programas de desarrollo profesional efectivos. Los datos más importantes son aquellos que muestran buenas ganancias en el aprovechamiento de la lecto-escritura en escuelas que implementan CELL y ExLL. Las escuelas que entrenan a un Coordinador de Lecto-escritura muestran mejores ganancias que aquellos que recibieron un entrenamiento de su equipo de planeación escolar. Ambos niveles de implementación y adherencia al modelo se consideran variables importantes.

El impacto de la educación especial también se midió en dos estudios. Los ahorros que pudieran resultar en la reducción de la referencia a educación especial y la salida de la educación especial podrían, por ellos mismos, cubrir el costo del entrenamiento en CELL y en ExLL. Esta es una medida poderosa de la efectividad de costos.

El desarrollo profesional de los maestros se encontró ser más importante que el uso de un modelo instruccional particular. También se encontró que CELL es una manera efectiva de apoyar a los aprendices del lenguaje Inglés.

Esta investigación provee un fuerte sustento para la relación entre el desarrollo profesional de los maestros y las ganancias en el aprovechamiento de los alumnos.

Implementación

El entrenamiento de ambos, el equipo de planeación escolar y el Coordinador de Lecto-escritura se ha llevado a cabo en California, Hawaii, Kentucky, México, Montana, Nevada y Utah. También han sido entrenadas escuelas en Arizona y Texas. Durante los seis años pasados CELL ha entrenado aproximadamente a 5000 maestros que a su vez han dado instrucción a más de 300,000 niños. ExLL, en tres años de implementación ha entrenado a casi 2000 maestros y ha impactado a un estimado de 73,000 niños.

El desarrollo del lugar de entrenamiento en Arizona y en Texas está en camino. Además de los lugares en Mexicali, Baja California, y en la Ciudad de México como Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE), se ha dado entrenamiento en los estados mexicanos de Guanajuato y Puebla.

Las tablas de implementación incluyen los totales por año de maestros, equipos y coordinadores que se entrenaron. El número de niños impactados por CELL y ExLL es estimado tanto para cada año como en un total acumulativo.

El personal de entrenamiento de CELL y ExLL así como los Coordinadores de Lecto-escritura han dirigido sesiones informativas y de servicio a través de los Estados Unidos. Internacionalmente, los entrenadores han presentado investigación sobre el aprendizaje de la lecto-escritura en conferencias en Aruba, Australia, Bermuda, Belice, Canadá, Chile, Costa Rica, Cuba, Hungría, Jamaica, México y Nueva Zelanda.

Bibliografía

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Adams, M. (1991). Why not phonics and whold language? In W. Ellis (Ed.), *All language and the creation of literacy*. Baltimore, MD: Orton Dyslexia Society.
- Allington, R.L. (Ed.). (1998). *Teaching struggling readers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R.C. (1996). Research foundations to support wide reading. In Creany, V. (Ed.), *Promoting reading in developing countries*, (pp. 44-77). Newark, DE: International Reading Association.
- Andrews, S.E. (1998). Using inclusion literature to promote positive attitudes toward disabilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(6), (pp. 420-426).
- Barocio, R.Q. (1998). *California Early Literacy Learning and the problem of school change*. Redlands, CA: Foundation for California Early Literacy Learning.
- Barrentine, S.J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), (pp. 36-43).
- Bear, D., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (1996). *Words their way*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Beck, I., McKeown, M.G., Hamilton, R.L., & Kucan, L. (1998, Spring). Getting at the meaning. *American Educator*, 22(1), (pp. 66-85).
- Beck, I., McKeown, M.G., & Ormanson, R.C. (1997). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In McKeown, M.G. & Curtis, M.E. (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*, (pp. 147-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bissex, G. (1980). *GNYS at work: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Blau, S. (1998, February). Toward the separation of school and state. *Language Arts*, 75(2), (pp. 132-136).
- Blum, I.H., & Koskinen, P.S. (1991, Summer). Repeated reading: A strategy for enhancing fluency and fostering expertise. *Theory Into Practice*, 30, (pp. 195-200).
- Brady, S., & Moats, L.C. (1997). *Informed instruction for reading success: Foundations for teacher preparation*. Baltimore, MD: Orton Dyslexia Society.
- Brown, H., & Cambourne, B. (1990) The 'What', 'How' and 'Why' of the retelling procedure. *Read and retell: A strategy for the whole-language / natural learning classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. London: W.W. Norton & Co.
- Button, K., Johnson, M.J., & Furgerson, P. (1996). *Interactive writing in a primary*

classroom. *The Reading Teacher*, 49(6), (pp. 446-454).

California Department of Education. (1998). *English Language Arts Content Standards for California Public Schools*. Sacramento, CA: Author.

California Department of Education. (1995). *Every child a reader: The report of the California Reading Task Force*. Sacramento, CA: Author.

California Department of Education. (1996). *Teaching reading: Program advisory*. Sacramento, CA: Author.

California Reading Association. (1996). *Building literacy: Making every child a reader*. Sacramento, CA: Author.

Cassady, J.K. (1998). Wordless books: No-risk tools for inclusive middle-grade classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(6), (pp. 428-432).

Cazden, C.B. (1992). *Whole language plus, essays on literacy in the United States and New Zealand*. New York: Teacher's College Press.

Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language Arts*, 53(3), (pp 288-96, 314).

Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42(1), (pp. 1-33).

Clark, M.M. (1976). *Young fluent readers: What can they teach us?* London: Heinemann.

Clark, C.H. (1995). Teaching students about reading: A fluency example. *Reading Horizons*, 35(3), (pp. 250-266).

Clay, M.M. (1975). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M.M. (1979). *The early detection of reading difficulties*. Auckland, New Zealand: Heinemann.

Clay, M.M. (1991a). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland, NZ: Heinemann.

Clay, M.M. (1991b, December). Introducing a new storybook to young readers. *The Reading Teacher*, 45, (pp. 264-273).

Clay, M.M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex.

Cohen, D. (1968). The effects of literature on vocabulary and reading achievement. *Elementary English*, 45, (pp. 209-213, 217).

Costa, A.L., & Garmston, R.J. (1994). *Cognitive coaching*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1998, Spring). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1), (pp. 8-15).

- Cunningham, P. (1990, October). The names test: A quick assessment of decoding ability. *The Reading Teacher*, 44(2), (pp. 124-129).
- Dakos, K. (1997). *Call the periods, call the commas. If you're not here, please raise your hand.* (p. 46) Prince Frederick, MD: Recorded Books.
- Dowhower, S.L. (1991, Summer). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, (pp. 124-129).
- Duffelmery, F.A., & Black, J.L. (1996, October). The names test: A domain-specific validation study. *The Reading Teacher*, 50(2), (pp. 148-150).
- Durkin, D. (1966). *Children who read early.* New York: Teacher's College Press.
- Dyson, A.H. (1982). Reading, writing and language: Young children solve the written language puzzle. *Language Arts*, 59, (pp. 829-839).
- Dyson, A.H. (1988). Negotiating among multiple worlds: The space/time dimensions of young children's composing. *Research in the Teaching of English*, 22(4), (pp. 355-390).
- Ehri, L.C. (1998). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Reading Disabilities*, 22(6), (pp. 356-365).
- Elmore, R., Peterson, P., & McCarthey, S. (1996). *Restructuring in the classroom: Teaching, learning, & school organization.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Engleman, S., Bruner, E., Hanner, S., Osborn, G., Osborn, S., & Zores, L. (1998). *Reading Mastery.* Worthington, OH: Macmillan McGraw-Hill.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fletcher, J., & Lyon, R. (1998). Reading: A research-based approach. In W. Evers (Ed.), *What's gone wrong in America's classrooms.* Palo Alto, CA: Hoover Institution Press, Stanford University.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C., & Metha, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, (pp. 1-15).
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B., & Fletcher, J.M. (1997). The case for early reading intervention. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition: Implications for intervention and dyslexia.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fountas, I., & Pinnell, G.S. (1996). *Guided reading.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fry, E. (1998). An open letter to United States President Clinton. *The Reading Teacher*, 51(5), (pp. 366-370).
- Fry, E. (1997). *Comprehensive phonics charts. Phonics charts.* California: Laguna Beach Educational Books.
- Gates, W.H., & MacGinitie, R.K. (1989). *Gates MacGinitie Reading Test (3rd Ed.).* Chicago: The Riverside Publishing Co.

- Gilliam, F., Pena, S., & Mountain, L. (1980, January). The Fry graph applied to Spanish readability. *The Reading Teacher*, (pp. 426-430).
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Greene, J.F. (1998, Spring/Summer). Another chance. *American Educator*, 22(1), (pp. 74-79).
- Green, J.L., & Harker, J.O. (1982). Reading to children: A communicative process. In J.A. Langer & M.T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author/Bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective*, (pp. 196-221). Newark, DE: International Reading Association.
- Harste, J.E., Woodward, V.A., & Burke, C.L. (1984). Language stories and literacy lessons. (pp. 49-76). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hasbrouck, J.E., & Tindal, G. (1992, Spring). Curriculum-based oral reading fluency norms for students in grades 2 through 5. *Teaching Exceptional Children*, 24, (pp. 41-44).
- Heald-Taylor, B.G. (1998, February). Three paradigms of spelling instruction in grades 3 to 6. *The Reading Teacher*, 51(5), (pp. 404-413).
- Henk, W.A., & Melnick, S.A. (1995, March). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), (pp. 470-483).
- Henry, M.K. (1988). Beyond phonics: Integrated decoding and spelling instruction based on word origin and structure. *Annals of Dyslexia*, 38, (pp. 258-275).
- Hiebert, E.H. (1988, November). The role of literacy experiences in early childhood programs. *Elementary School Journal*, 89, (pp. 161-171).
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney, Australia: Ashton Scholastic.
- Huck, C., Hepler, S., & Hickman, J. (1994). *Children's literature in the elementary school*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Ingraham, P.B. (1997). *Creating & managing learning centers: A thematic approach*. Petersborough, NH: Crystal Springs Books.
- Invernizzi, M.A., Abouzeid, M.P., & Bloodgood, J.W. (1997, March). Integrated word study: spelling, grammar, and meaning in the language arts classroom. *Language Arts*, 74, (pp. 185-192).
- Jones, H.J., Coombs, W.T., & McKinney, C.W. (1999). A themed literature unit versus a textbook: A comparison of the effects on content acquisition and attitudes in elementary social studies. *Reading Research and Instruction*, 34(2), (pp. 85-96).
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), (pp. 437-447).
- Karagiannes, B. (1998). Words. *The Reading Teacher*, 52(3), (p. 306).
- Kibby, M. (1995). *Practical steps for informing literacy instruction: A diagnostic decision-making model*. Newark, DE: International Reading Association

- Kirk, S., Kirk, W., & Minskoff, E. (1985). *Phonic remedial reading lessons*. Novata, CA: Academic Therapy Publications.
- Klein, A.F. (1997). *Advanced directed writing activities*. Redlands, CA: Foundation for California Early Literacy Learning.
- Klein, A.F. (1996). *Directed writing activities*. Redlands, CA: Foundation for California Early Literacy Learning.
- Klein, A.F. (1981). *Test taking strategies for the middle grades*. Redlands, CA: Foundation for California Early Literacy Learning.
- Learning First Alliance. (1998, June). *Every child reading: An action plan of the learning first alliance*. Washington, D.C.
- Lee, N., & Neal, J.C. (1993). Reading rescue: Intervention for a student "at promise." *Journal of Reading*, 36(4), (pp. 276-282).
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., & Liberman (Eds.) (1989). *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lowe, K., & Walters, J. (1991). The unsuccessful reader: Negotiating new perceptions. *The Literacy Agenda*. (pp. 114-136). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lowery, L. (1998, November). How new science curriculums reflect brain research. *Educational Leadership*, 56(3), (pp. 26-30).
- Lyon, G.R., & Moats, L.C. (1997, November/December). Critical conceptual and methodological considerations in reading intervention research. *Journal of Learning Disabilities*, 30, (pp. 578-588).
- Lyons, C.A., Pinnell, G.S., & Deford, D.E. (1993). *Partners in learning: Teachers and children in Reading Recovery*. New York: Teachers College Press.
- Martinez, M., & Roser N. (1985, April). Read it again: The value of repeated readings during storytime. *Reading Teacher*, (38), (pp. 782-786).
- McDarrier, A., Fountas, I., Pinnell, G. (2000). *Interactive writing: How language and literacy come together*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- McKenzie (1986). *Journeys into literacy*. Huddersfield, England: Schofield & Sims.
- McPike, E. (1995, Summer). Learning to read: Schooling's first mission. *American Educator*, (pp. 3-6).
- Metzger, M. (1998, November). Teaching reading: Beyond the plot. *Phi Delta Kappan*. 80(3), (pp. 240-246, 256).
- Miller, T. (1998, February). The place of picture books in middle-level classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(5), (pp. 376-381).
- Moats, L.C. (1998). Reading, spelling, and writing disabilities in the middle grades. In B. Wong (Ed.), *Learning About Learning Disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.
- Moats, L.C. (1998, Spring/Summer). Teaching decoding. *American Educator*, 22(1),

(pp. 42-49, 95-96).

Moats, L.C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia: An interdisciplinary journal of the Orton Dyslexia Society*, 44, (pp. 81).

Morris, D., Ervin, C., & Conrad, K. (1996, February). A case study of middle school reading disability. *The Reading Teacher*, 49(5), (pp. 368-376).

Morrow, L. (1997). *The literacy center: Contexts for reading and writing*. York, MA: Stenhouse Publishers.

Nathan, R.G., & Stanovich, K.E. (1991, Summer). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory Into Practice*, 30, (pp. 176-184).

Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, (pp. 587-590).

Pappas, C.C., & Brown, E. (1987, May). Learning to read by reading: Learning how to extend the functional potential of language. *Research in the Teaching of English*, 21, (pp. 160-184).

Pearson, P.D., Roehler, L.R., Dole, J.A., & Duffy, G.G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In Samuels, S.J., & Farstrup, A.E. (Eds.), *What Research Says to the Teachers*, (pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.

Perfetti, C. (1995). Cognitive research can inform reading education. *Journal of Research in Reading*, 18, (pp. 106-115).

Pinnell, G.S., & McCarrier, A. (1994). Interactive writing: A transition tool for assisting children in learning to read and write. In E. Heibert & B. Taylor (Eds.), *Getting reading right from the start: Effective early literacy interventions*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Rigg, P., & Allen, V. (1989). *When they don't all speak English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Routman, R. (1991). *Invitations*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Rowe, D.W. (1987). Literacy learning as an intertextual process. *National Reading Conference Yearbook*, 36, (pp. 101-112).

Samuels, S.J. (1997, February). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), (pp. 376-384).

Samuels, S.J., Schermer, N., & Reinking, D. (1992). Reading fluency: Techniques for making decoding automatic. In S. Samuels and A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, (pp. 124-144). Newark, DE: International Reading Association.

Schickendanz, J. (1978). "Please read that story again!" Exploring relationships between story reading and learning to read. *Young Children*, 33(5), (pp. 98-104).

Secondary Reading Remedy. (1998, April/May). *CARS+ Newsletter*, 10(14).

Shanklin, N.L., & Rhodes, L.K. (1989, March). Comprehension instruction as sharing and

- extending. *The Reading Teacher*, 42, (pp. 496-500).
- Shaywitz, S.E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275(5), (pp. 98-104).
- Shook, R.E., Klein, A.F., & Swartz, S.L. (1998). *Building blocks of beginning literacy*. Carlsbad, CA: Dominic Press.
- Showers, B., Joyce, B., Scanlon, M., & Schnaubelt, C. (1998, March). A second chance to learn to read. *Educational Leadership*, 55(6), (pp. 27-30).
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Karweit, N.L., Dollan, L.J., & Wasik, B.A. (1993). *Success for all: A comprehensive approach to prevention and early intervention*. In R.E. Slavin, N.L. Karweit, & B.A. Wasik (Eds.), Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Snow, C.E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), (pp. 165-189).
- Stahl, S.A., & Shiel, T.G. (1992). Teaching meaning vocabulary: Productive approaches for poor readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Disabilities*, 8, (pp. 223-241).
- Stanovich, K.E. (1993, December). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47(4), (pp. 280-290).
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), (pp. 458-481).
- Swartz, S.L., (1998). *California Early Literacy Learning and reading recovery: Two innovative programs for teaching children to read and write*. In P. Dreyer (Ed.), *Reading, Writing and Literacy*. Claremont, CA: Claremont Graduate University.
- Swartz, S.L., & Shook (1994). *California Early Literacy Learning (CELL) (Technical Report)*. San Bernardino, CA: California State University.
- Swartz, S.L., & Shook, R.E., & Klein, A.F. (1996). *California Early Literacy Learning (CELL) (Technical Report)*. San Bernardino, CA: California State University.
- Swartz, S.L., Shook, R.E., & Klein, A.F. (1998). *California Early Literacy Learning (CELL) (Technical Report)*. Redlands, CA: Foundation for California Early Literacy Learning.
- Swenson, M. (1994). Analysis of baseball. In P. Adams & E. Kronowitz (Eds.) *Pathways to poetry (Poetry for grades 4-6)*, (pp. 58). Torrance, CA: Fearon Teachers Aides.
- Swerling, L., & Sternberg, R. (1996). *Off track*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tangel, D., & Blachman, B. (1995, June). Effect of phoneme awareness instruction on the invented spellings of first grade children: A one-year follow-up. *Journal of Reading Behavior*, 27, (pp. 153-185).
- Taylor, D. (1993). *From the child's point of view*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, W.H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood, NJ: Ablex.
- Tierney, R.J. (1998, February). Literacy assessment reform: Shifting beliefs, principled possibilities, and emerging practices. *The Reading Teacher*, 51(5), (pp. 374-390).

Tomlinson, C.A., & Kalbfleisch, M.L. (1998, November). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), (pp. 52-55).

Torgesen, J.K. (1998, Spring/Summer). Catch them before the fall. *American Educator*, 22(1), (pp. 32-39).

Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Y Rashotte, C.A. (1997). Approaches to the prevention and remediation of phonologically-based disabilities. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*, (pp. 287-304) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Triplett, C.F., & Stahl, S.A. (1998, Summer). Words, words, words. Word sorts: Maximizing student input in work study. *Illinois Reading Council Journal*, 26(3), (pp. 84-87).

U.S. Department of Education. (1998, September). Summary report of preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: Author.

Weir, C. (1998, March). Using embedded questions to jumpstart metacognition in middle school remedial readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(6), (pp. 458-467).

Wells, C. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wells, C.G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of literacy*, (pp. 229-255). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Wepner, S., Feeley, J., Strickland, D. (1995). *The administration and supervision of reading programs*. New York: Teachers College Press.

Wolfe, P. (1998, November). Revisiting effective teaching. *Educational Leadership*, 56(3), (pp. 61-64).

Wong, S.D., Groth, L.A., & O'Flahavan, J.D. (1994). *Characterizing teacher-student interaction in Reading Recovery lessons*. Universities of Georgia and Maryland, National Reading Research Center Reading Research Report.

Wortman, R. (1995). *Administrators: Supporting school change*. York, MA: Stenhouse Publishers.

Zutell, J. (1996, October). The directed spelling thinking activity (DSTA): Providing an effective balance in work study instruction. *The Reading Teacher*, 50(2), (pp. 98-108).