



LA LECTURA COMPARTIDA EN EL PREESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD Y LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN POBLACIONES TÍPICAS Y ATÍPICAS¹

por Silvia Romero Contreras²

Hace algunos meses, durante una conferencia sobre el tema de desarrollo de habilidades lingüísticas, un asistente formuló la siguiente pregunta: ¿Quién debe enseñar a leer y a escribir a los niños: los padres, las docentes de jardín infantil, los docente de básica? Esta pregunta entraña una serie de supuestos entre los que destacan: la lectura y la escritura se enseñan, la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza en un tiempo específico y tiene un principio y un fin, y alguien tiene que hacerse cargo de esta enseñanza. Además, la pregunta que no resulta infrecuente, nos lleva a cuestionar por qué existe tanta incertidumbre respecto del momento ideal para realizar esta “enseñanza”. Empezaré por este segundo punto.

La incertidumbre parece derivarse de la incapacidad de los especialistas y diseñadores de currículum en comunicar con claridad los cambios y avances respecto de nuestro conocimiento de lo que son la lectura y la escritura, de cómo se adquieren y desarrollan. Por cuestiones de espacio, me limitaré a plantear algunas ideas sobre este proceso y cómo se han implementado en varios sistemas educativos.

En términos generales, podemos reconocer dos momentos cruciales que han marcado cambios en nuestro conocimiento sobre la lectura y la escritura. En un primer momento, que podríamos ubicar en los principios del siglo pasado, se planteó que el lenguaje oral, y el escrito podían ser entendidos como conductas, y que se podían

¹ Ponencia presentada en el Seminario Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia”, realizado los días 6 y 7 de diciembre de 2012 en la biblioteca Nicanor Parra de la Universidad Diego Portales.

² Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Profesora Visitante de la Universidad Diego Portales.



analizar a partir de los fenómenos observables. Así, en cuanto al lenguaje, los fenómenos observables susceptibles de análisis serían los sonidos, las palabras, las oraciones, y los textos que los hablantes comprenden y expresan. En cuanto al lenguaje escrito, los comportamientos observables serían: la decodificación, la velocidad de lectura, la comprensión de los textos leídos, especialmente en el nivel literal, las letras, la escritura de palabras, frases, oraciones y textos, no necesariamente propios. Con estas ideas, se diseñaron programas de enseñanza que enfatizaron estos aspectos. Un supuesto importante de estos programas fue que una vez adquirido el lenguaje oral, el conocimiento del código escrito permitiría la “traducción” de la oralidad a la escritura (y viceversa) de una manera casi lineal. Esto, llevado a la didáctica, significó que lo que hacía falta enseñar era únicamente el código, pues el contenido, una vez traducido, podría construirse e interpretarse con los conocimientos que el alumno tuviera de la oralidad.

A partir de estas ideas, se desarrolló una serie de modelos y programas para hacer eficiente la enseñanza de la lectura y la escritura con esta perspectiva que se conoce como enfoque fonético (*phonics*). En estos programas, se propone la instrucción sistemática en la que se trabajan las relaciones entre las letras o grafías y los sonidos del habla (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Los métodos fonéticos tanto de tipo sintético (de la parte al todo) como analítico (del todo a la parte) han sido ampliamente utilizados para iniciar a los estudiantes en el conocimiento de la lectura y la escritura.

Por ejemplo, una programación didáctica con un método sintético podría típicamente incluir secuencias como la siguiente:

- Establecer relaciones sonido-grafía: vocales y luego consonantes.
- Realizar combinaciones, iniciando con el patrón consonante-vocal (CV) del tipo: *ma-me-mi-mo-mu, sa-se-si-so-su, pa-pe-pi-po-pu*
- Lectura-escritura (copia) de palabras con las letras ya conocidas: *masa, mesa, misa, puso, piso, mapa, etc.*



- Lectura-escritura (copia) de oraciones con letras, ya conocidas: *Mi masa está en la mesa. Susi puso su mapa.*

Mientras que una programación didáctica con un método analítico o también llamado global podría consistir en:

- Revisión de textos breves como letreros de los objetos que hay en el aula e identificación de las similitudes entre éstos (“¿Aquí dice “mano”? ¿dónde más dice “mano”? “¿Cómo empieza “mano”? [“ma”]; ¿qué otra palabra empieza con “ma”?”).
- Descomposición y composición nuevas palabras, mediante actividades de reconocimiento, manipulación de letreros y segmentos de letreros, y copia.

Cabe resaltar que en este enfoque didáctico, el significado de lo que los estudiantes “leen y escriben” carece de importancia, pues al ser el lenguaje escrito una “traducción” de la oralidad la comprensión del significado está garantizada por los avances del estudiantado en el lenguaje oral. Ciertamente, la mayoría de los niños y niñas que ingresan a la educación básica (alrededor de los seis años) ya cuentan con un repertorio notable de habilidades orales, lo que puede llevar a la conclusión de que no necesitan mayor apoyo en esta área. Además, en el proceso de preparación para la enseñanza a través de estos métodos, se hacía necesario que los estudiantes ejercitaran su coordinación fina, particularmente la involucrada en el trazo.

La enseñanza a través de los métodos basados en el enfoque fonético, resulta ser poco interesante para los alumnos, pues carece de significado “real” y les demanda gran esfuerzo cognitivo, dado que se trabaja con abstracciones, es decir, con conceptos como sonido, letra, sílaba, etc., que los alumnos no siempre logran identificar ni comprender. Una de las consecuencias de este enfoque fue que los educadores consideraron que la enseñanza de la lectura y la escritura debía realizarse en la educación básica y no antes, pues requiere de una serie de destrezas motoras, cognoscitivas y lingüísticas, que los alumnos preescolares no han desarrollado.



Así, si se considera al enfoque fonético, también llamado gramatical, como válido, la respuesta a la pregunta: ¿Quién debe enseñar a leer y a escribir?, es: las y los profesores de educación básica, nadie más. De hecho, a esta forma de enseñanza, actualmente se le identifica como “enseñanza formal de la lectura y la escritura” y ha recibido fuertes críticas, como la planteada por Barriga Villanueva quien considera que la enseñanza mediante el enfoque fonético y gramatical “invierte y confunde el orden natural de adquisición-aprendizaje de la lengua, anteponiendo la gramática a la habilidad comunicativa, paralizando la creatividad y la producción lingüística” (Barriga Villanueva, 1991: 87).

Pasemos ahora, al segundo momento que marcó un cambio en nuestra concepción sobre el desarrollo y la enseñanza de la lectura y la escritura.

En el último tercio del siglo pasado, se lograron importantes avances en la comprensión de la naturaleza del lenguaje escrito y su aprendizaje. Además, el campo de la didáctica tuvo influencias importantes de disciplinas que estudian el lenguaje en uso (pragmática, etnografía de la comunicación, entre otras). Así, se comenzaron a plantear propuestas de enseñanza que consideraban la importancia del significado y que plantearon que el lenguaje escrito no es una traducción visual de la oralidad, sino una forma distinta de representación. En los países anglosajones, este cambio de perspectiva dio pie al surgimiento de la filosofía del lenguaje integral (*whole language*) mientras que en Latinoamérica y España, se desarrolló el enfoque comunicativo funcional que, con fundamentos similares al lenguaje integral, busca distanciarse de la enseñanza mecanicista del lenguaje (Gracida, 2007). Este cambio de perspectiva plantea la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de contextos naturales o de uso, propiciando el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, utilizando textos reales y auténticos, no mediante recortes o segmentos artificiales, en situaciones comunicativas relevantes en las que se enseñen y practiquen habilidades



de habla, escucha, lectura y escritura (Domínguez Chillón & Barrio Valencia, 1997; Quick, 1998).

Regresando a la pregunta inicial ¿Quién debe enseñar a leer y a escribir?, a partir de estos nuevos planteamientos, se comenzó a considerar la necesidad de incorporar contenidos de lectura y escritura en el nivel preescolar o incluso antes, pues desde edades muy tempranas es factible y, de hecho necesario, ofrecer experiencias auténticas y significativas de lectura y escritura.

Una de las mayores críticas a estas nuevas perspectivas ha sido la falta de sistematicidad en la enseñanza, ya que, en muchos casos, la idea de no trabajar con unidades discretas (sonidos, sílabas, palabras, etc.) fuera de contextos de uso, se interpretó como que la simple exposición a actos de lectura y escritura, con algunos cuestionamientos e interacciones por parte de los adultos, era suficientes para que los estudiantes adquirieran los conocimientos y destrezas necesarios para comprender y producir textos.

Tanto en los países anglosajones, como en los de habla hispana, el cambio de paradigma no logró mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes. Por ejemplo, en referencia a México, González Álvarez (2007) plantea que a más de una década de la aplicación del enfoque comunicativo funcional en la educación primaria (1º a 6º grados) y a algunos menos en la secundaria (7º a 9º grados), el manejo del lenguaje de los egresados de estos niveles educativos sigue siendo muy pobre, pues en el bachillerato o incluso en el nivel universitario, no logran utilizar el lenguaje escrito de manera efectiva.

A pesar de estos dudosos resultados, la atención al significado y al contexto de uso en el proceso de enseñanza del lenguaje escrito es un aporte fundamental. Detengámonos un momento en este punto. Al aprender a leer y a escribir, los estudiantes no solo están aprendiendo un código, están aprendiendo una forma distinta de comunicación a partir de la cual se ha construido una cultura distinta a la



cultura oral; la cultura escrita o letrada. Los modelos mecanicistas centrados en la correspondencia sonido grafía que ya hemos explicado atienden únicamente a un fragmento que, aunque importante, es solo una parte de esa cultura y ofrece un panorama limitado y en muchos casos inútil. Como si para conocer una cultura extranjera bastase, por ejemplo, conocer sus formas de vestir fuera de todo contexto. Por otra parte, atender prioritariamente al contexto de uso y al significado no permite apropiarse de la cultura escrita, pues los aspectos mecánicos del lenguaje escrito son un componente central, no suficiente, pero sí central.

A partir de lo dicho, conviene plantear algunas preguntas. Si el enfoque fonético, gramatical, mecanicista no es adecuado, entonces cómo se explica que muchas personas que aprendieron con este enfoque hayan logrado acceder a la cultura escrita y formar parte de ella. Si los modelos funcionalistas, integrales no han logrado mejorar los resultados de aprendizaje, cuál es su aporte.

Las investigaciones han mostrado que ambos enfoques tienen buenos resultados en poblaciones donde existe una cultura escrita o letrada que apoye los aprendizajes escolares (Quick, 1998). Esto hace suponer que en los casos de éxito, la familia ha jugado una función central. Tanto así, que los docentes se han habituado a pensar que sin el apoyo familiar, la enseñanza del lenguaje (y de otras áreas) es imposible; y ante el fracaso escolar, demandan mayor apoyo e involucramiento de la familia.

Desafortunadamente, como en todo, las familias solo pueden dar lo que tienen. Si en la familia la cultura escrita es incipiente, o incluso innecesaria para el funcionamiento cotidiano, no podrá apoyar a la escuela en forma efectiva. Esto sucede no por falta de interés, no por falta de compromiso con la educación de sus hijos, sino porque aquello que la escuela pide no es parte del repertorio de conductas y conocimientos familiares, no forma parte de su cultura. Pedirle a una madre o un padre de familia que no usa la lengua escrita cotidianamente (que no tiene cultura escrita) que lea con su hijo o que le apoye con las tareas de escritura, es como pedirle a un chileno que



haga *tacos de barbacoa*. Seguramente hará su mejor esfuerzo, pero el resultado será nefasto.

Probablemente surge la pregunta acerca de qué es tener cultura escrita, cómo saber cuándo una familia sí puede responder a estas demandas. La cultura escrita es una forma de vida, una forma de entender el mundo; como toda cultura, no pasa por un conocimiento consciente, simplemente se usa, se actúa, se vive. Los miembros de la cultura escrita usan la lectura y la escritura en prácticamente cada momento de su vida, leen y escriben todo el tiempo, desde pequeños mensajes hasta textos completos y en ocasiones complejos, no sólo para la recreación o el aprendizaje, sino para eso y más. Las personas alfabetizadas no necesariamente se convierten en miembros de la cultura escrita, los egresados de las universidades no siempre se mantienen como miembros de la cultura escrita, y a veces reniegan de ella. Como me dijo un egresado de Ingeniería hace algunos años: “sé que me debería gustar leer, pero prefiero hacer otras cosas, desde que salí de la universidad ya no leo”. Las personas podemos ser miembros de la cultura escrita de manera transitoria o de manera permanente, es una opción, es una decisión personal y es, en muchos casos, una consecuencia de otros ámbitos de nuestra vida, diferentes de nuestra escolaridad.

Regresando a la pregunta inicial, entonces quién debe enseñar a leer y a escribir. La respuesta a esta pregunta es: la escuela. El deber es de la escuela, pero muchos más pueden coadyuvar: la familia, la sociedad, los medios de comunicación, etc. ¿Por qué la escuela? Porque es una de sus funciones sustantivas, porque se creó para instruir a los miembros de la sociedad y hacerla partícipe de los avances de la humanidad. Y ahora, cabe precisar qué nivel educativo debe asumir esta responsabilidad. La respuesta es: todos. Desde la educación parvularia hasta la educación universitaria es necesario enseñar a leer y a escribir en un sentido amplio. Aquí, desafiamos la idea de que este proceso tiene un inicio un fin y que el encargo recae en una sola entidad o persona, sin negar que la responsabilidad fundamental sea de la escuela, del sistema escolar. Este



sistema debe hacer provisiones para enfrentar las demandas de toda su población, los miembros de la cultura letrada, los miembros fluctuantes de esta cultura, los que no han tenido acceso a ella por cuestiones familiares y a veces históricas, y también los alumnos que presentan alguna discapacidad o condición especial. La escuela tiene la obligación, el encargo social, de responder a todas estas circunstancias.

Si ha quedado claro que esta responsabilidad es de la escuela, resta ahora plantear algunas opciones realistas para cumplirla en forma eficiente. Abordaré, únicamente el nivel parvulario o preescolar, que es el que interesa en esta ocasión.

Como ya hemos visto, ni el enfoque fonético ni el integral-funcional han tenido resultados adecuados con todos los alumnos. Las investigaciones y revisiones de investigaciones (meta-análisis) revelan que lo más efectivo es un enfoque balanceado que incorpora la instrucción explícita y sistemática de aspectos fónicos y de significado a través de libros y otros portadores de textos (soportes) siempre dentro de actividades significativas (Foorman, et al., 2005; Frey, Lee, Tollefson, Pass, & Massengill, 2005; Paris, 2005; Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block, & Morrow, 1998; Quick, 1998).

Además, es necesario reconocer las diferencias de los alumnos, por lo que en la enseñanza de la lengua también conviene adoptar una perspectiva sociocultural para atender a las características del ambiente familiar-social en el que se desenvuelven los alumnos, reconociendo los usos y valores que otorgan a las distintas formas de comunicación, oral o escrita, así como los modos de transmisión de la información (verbal o por observación) y propiciando el desarrollo de vínculos afectivos con la lengua escrita a partir de las preferencias culturales y de experiencias auténticas y gratificantes con el lenguaje, la lectura y la escritura.

Existen diversas experiencias de iniciación a la lectura en el nivel preescolar reportadas en la literatura que asumen un enfoque balanceado, algunas con perspectiva sociocultural, con participación de madres o cuidadoras y/o lectura de



cuentos, con buenos resultados y con efectos duraderos (Hanson & Farrell, 1995; Kagitcibasi, Sunar, & Bekman, 2001; Snow, Dickinson, & Tabors, n/d).

En el nivel de educación parvularia, es fundamental realizar una selección cuidadosa de las estrategias de intervención y los materiales. Compartir un texto con otro mediante la lectura en voz alta ha mostrado ser una de las actividades con mayor potencial para fomentar el gusto por la lectura y el desarrollo de habilidades de alfabetización y comprensión lectora (Commission on Reading, 1985); especialmente cuando los textos son del interés de los alumnos y la lectura se hace en forma expresiva apoyada en comentarios (antes, durante y después de la lectura) relevantes sobre el contenido y la forma del texto que se relacionen con los intereses y nivel de desarrollo de los compañeros de lectura (Koralek, 2005). Los libros álbum que narran historias o que presentan otras informaciones, suelen ser una excelente opción para la iniciación a la lectura: tienen imágenes atractivas, suelen tener poco texto con letra clara y grande, sus contenidos están pensados para la población infantil y son ideales para la lectura compartida por su tamaño y formato.

En México, se ha desarrollado una metodología con enfoque balanceado para apoyar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y prelectoras de alumnos de educación parvularia, utilizando como estrategia central la lectura compartida de textos para lectores infantiles con predominancia de libros álbum. Con esta metodología, se han creado dos programas: el programa ELE (Entrenamiento en Lectura Escolar, Romero-Contreras & Navarro Calvillo, 2006) dirigido a docentes y el programa ELF (Entrenamiento en Lectura Familiar, Navarro Calvillo & Romero-Contreras, 2006) dirigido a madres y padres de familia. En los programas se ofrecen protocolos o guías didácticas para realizar una lectura compartida efectiva con actividades que apoyan el desarrollo del vocabulario, la estructura textual, la conciencia fonológica, las características del texto impreso y el proceso de producción de textos. Ambos programas muestran resultados positivos tanto en la construcción de conceptos por



parte de los docentes y madres y padres de familia, como en el desarrollo de habilidades de los niños y niñas (Romero-Contreras, 2009).

En las figuras 1 y 2, se presentan ejemplos de las actividades que se proponen en el Programa ELE.

UNIDAD 1, VOCABULARIO

Objetivos de la unidad:

Propiciar la adquisición de nuevas palabras. Propiciar que los alumnos usen el vocabulario nuevo en sus interacciones cotidianas. Fomentar el uso de distintas palabras para expresar la misma idea (sinónimos).

Libro: *En Boca Cerrada...Y Otros Refranes* (Juan Palomar de Miguel, 2004 México: Ediciones Destino).

Ejemplos de

estrategias/actividades:

RELACION CON LA EXPERIENCIA

PREVIA Antes de iniciar la lectura, converse con sus alumnos acerca de qué son los refranes y pregúnteles si han escuchado o usado alguno. Lea el título del libro y pregúnteles si saben cómo termina el refrán "*En boca cerrada...*". Acepte sus respuestas e indíqueles que más adelante en el libro verán cuál es el final del refrán.

ELABORACIÓN Explique el significado figurado de las palabras dentro de los refranes. Por ejemplo, en el refrán *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda* puede comentar que la seda es una tela que se considera elegante y fina, por lo que en este caso *vestirse de seda* se usa para decir que alguien se *viste elegantemente o finamente*. En el refrán *Árbol*

UNIDAD 2, CUENTOS

Objetivo seleccionados:

Favorecer que los alumnos reconozcan que las obras (textos, pinturas, fotografías, etc.) tienen un autor, se interesen por conocer más acerca de los autores y se reconozcan ellos mismos como potenciales autores de dibujos o textos escritos.

Libro: *Julietta y su caja de colores* (Carlos Pellicer, 1993, México: Fondo de Cultura Económica)

Ejemplo de

estrategias/actividades:

IDENTIFICACIÓN CON EL AUTOR

Presente la portada y el nombre del autor. Comente la biografía de Carlos Pellicer que viene en el manual. Haga notar a los alumnos que quienes escriben libros son personas comunes y que todos podemos ser autores.

ACTIVIDAD PARA REALIZAR DESPUÉS DE LA LECTURA

REPRESENTACIÓN Reparta hojas blancas, crayones o acuarelas en el grupo. Pida a sus alumnos que hagan un dibujo usando su imaginación. Recuérdeles las diferentes situaciones en las que Julieta usó su imaginación: cuando pintó su sueño, el burro verde, etc. Hágales notar que ahora ellos van a ser los autores del dibujo por lo que no deben copiar o hacer algo



que crece torcido, jamás su tronco endereza puede hacer referencia a que torcido además se significar que algo está físicamente chueco o doblado también significa, cuando se refiere a una persona, deshonesto, incorrecto o que la persona tiene características inapropiadas o no es recta; por lo que crecer torcido significa crecer con malos hábitos o con mala educación

FIGURA 1. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PROGRAMA ELE. UNIDAD 1. VOCABULARIO

parecido a lo que otro ha hecho, sino algo original. Invítelos a que usen su imaginación y creatividad al realizar su dibujo. Al finalizar pídales que escriban su nombre en el dibujo y que le digan cuál es el título de su dibujo para que usted lo escriba. Cuelgue o pegue los dibujos en el salón para que todos puedan observarlos.

FIGURA 1. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PROGRAMA ELE. UNIDAD 2. CUENTOS

Las implementaciones de estos programas se han realizado de manera controlada y han sido evaluadas mediante instrumentos diseñados para población hispana de preescolar y primaria, aquí nos referiremos únicamente las experiencias con alumnos de nivel preescolar.

En cuanto al programa ELE, en las aplicaciones realizadas en doce salas de clase de 2º y 3º de preescolar hemos encontrado: aceptación por parte de las maestras/os como herramienta para el desarrollo de la lectura y escritura y para el desarrollo de otras áreas del currículo, interés creciente de los alumnos por leer y escribir, mejoras estadísticamente significativas (comparados con grupos control) en el desarrollo de las habilidades de los alumnos: para los alumnos de 2º grado en el conocimiento del texto y la conceptualización de la escritura y para los alumnos de 3er grado en habilidad narrativa y vocabulario (definiciones) (Romero Contreras, Sánchez-Armáss Capello, & García Cedillo, 2009).

El programa ELE fue adaptado y aplicado a una pequeña muestra (n=8) de niños de nivel de educación parvularia con necesidades educativas especiales en las áreas de lenguaje y lectura. Los resultados mostraron avances estadísticamente significativos en las habilidades de conocimiento del texto impreso y definiciones, lo que indica que



el programa puede utilizarse en esta población con algunas adaptaciones (Delgadillo Hernández, 2011).

El programa ELF se ha implementado en un pequeño número de familias con niños con y sin necesidades educativas especiales, aunque los casos con los que contamos no son suficientes como para realizar análisis estadísticos que nos permitan documentar su eficiencia de manera certera, sí contamos con algunos resultados descriptivos de familias con niños con necesidades educativas especiales que son alentadores.

Los resultados obtenidos en una pequeña muestra de cinco niños prelectores con necesidades educativas especiales en el área de lenguaje y lectura (Cuesta Monroy, 2011) mostraron que a través del programa los niños mejoraron principalmente en habilidades narrativas y en conciencia fonológica en las áreas de discriminación, análisis y síntesis auditivas. En este mismo estudio, se analizaron los avances de las madres de familia en cuanto a sus habilidades para realizar la lectura compartida encontrándose mejoras en todas las áreas evaluadas, destacando las relacionadas con la lectura de textos narrativos (cuentos). Al finalizar el programa, las madres utilizaron más la información gráfica de los libros para apoyar la comprensión, proporcionaron más ejemplos, más explicaciones y vinculaciones de los contenidos del texto con las experiencias de los niños.

Los resultados hasta ahora encontrados nos permiten afirmar que el modelo balanceado-sociocultural operacionalizado a través de la lectura compartida es funcional para facilitar el acceso a la lectura y escritura en el nivel de educación parvularia desde la casa y la escuela. Su uso posibilita una interacción significativa con textos de interés, a través de estrategias sencillas de aprender y aplicar, que apoyan el desarrollo de habilidades lingüísticas, metalingüísticas, de lectura y escritura. Además, ofrece amplia oportunidad para trabajar en la escuela todas las áreas del currículo mediante la selección intencionada de textos específicos, y en la casa, facilita una



interacción natural, no escolarizada, que permite el establecimiento de vínculos afectivos positivos con los actos de leer y escribir.

Referencias

- Barriga Villanueva, R. (1991). "Cuatro décadas de enseñanza del español en México". *Español Actual. Revista de español vivo*, 71, 83-100.
- Commission on Reading. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, D. C.: Commission on Reading, National Academy of Education.
- Cuesta Monroy, J. (2011). Adaptación del programa de Entrenamiento en Lectura Familiar (ELF) para niños con necesidades educativas especiales (NEE) de nivel preescolar. *Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí*.
- Delgadillo Hernández, S. (2011). Adaptación del Programa de Entrenamiento en Lectura Escolar a la población con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de lenguaje o lectura. *Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí*.
- Domínguez Chillón, G., & Barrio Valencia, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.
- Foorman, B., Schatschneider, C., Eakin, M., Fletcher, J., Moats, L., & Francis, D. (2005). The impact of instructional practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology*, 1-29.
- Frey, B., Lee, S. W., Tollefson, N., Pass, L., & Massengill, D. (2005). "Balanced literacy in an urban school district". *The Journal of Educational Research*, 98(5), 272-280.
- González Álvarez, E. A. (2007). "Aciertos y retos de los programas de español en la educación básica". In G. E. Baez Pinal (Ed.), *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio* (pp. 197-210). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gracida, Y. (2007). "Hacia la construcción de una nueva didáctica de la lengua y la literatura". In G. E. Baez Pinal (Ed.), *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. (pp. 111-121). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hanson, R. A., & Farrell, D. (1995). "The long-term effects on high school seniors of learning to read in kindergarten". *Reading Research Quarterly*, 30(4), 908-933.



- Kagitcibasi, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). "Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and their children". *Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.
- Koralek, D. (2005). "Reading aloud with children of all ages". from <http://www.journal.naeyc.org/btj/200303/ReadingAloud.pdf>
- Navarro Calvillo, M. E., & Romero-Contreras, S. (2006). *Programa de Entrenamiento en Lectura Familiar*. San Luis Potosí: UASLP.
- Paris, S. G. (2005). "Reinterpreting the Development of Reading Skills". *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., & Morrow, L. (1998). "The nature of effective first-grade literacy instruction". *Report Series 11007* Retrieved September, 10th, 2010, from <http://cela.albany.edu/1stgradelit/index.html>
- Quick, N. B. (1998). "Beginning reading and developmentally appropriate practice (DAP): Past, present and future". *Peabody Journal of Education*, 73(3&4), 253-272.
- Romero-Contreras, S. (2009). "Experiencia Temprana, Desarrollo y Aprendizaje Escolar: Interacciones, Influencias y Posibles Compensaciones". In O. López (Ed.), *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción* (pp. 161-232). San Luis Potosí: UASLP, El Polo Académico, A. C., SEGE, El Colegio de San Luis.
- Romero-Contreras, S., & Navarro Calvillo, M. E. (2006). *Programa de Entrenamiento en Lectura Escolar*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Romero Contreras, S., Sánchez-Armáss Capello, O., & García Cedillo, I. (2009). *Design and implementation of an in-school reading aloud program Entrenamiento en Lectura Escolar (ELE) in México*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (n/d). "The home-school study of language and literacy development". Disponible en: <http://www.gse.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>.