

¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas

Galdames, V¹., Medina, L²., San Martín, E³., Gaete, R⁴. y Valdivia, A⁵.

CEPPE

Este documento presenta los resultados de la primera fase de un estudio⁶ que indaga en las representaciones de docentes encargados de la enseñanza del lenguaje escrito en sus etapas iniciales. Este primer estudio busca analizar la práctica en aula de los docentes a partir de las actividades que realizan. La muestra del estudio estuvo compuesta por 90 vídeos de clases de Lenguaje y Comunicación de profesores de 1º y 2º año básico que participaron en la evaluación DOCENTEMÁS el año 2008. Los resultados muestran que un porcentaje importante de profesores observados opta por centrar la enseñanza del lenguaje escrito en el eje de lectura y aborda esa enseñanza utilizando textos completos. Los profesores observados suelen formular preguntas a partir de lo leído pero solo se centran en pedir a los estudiantes que identifiquen informaciones que aparecen explícitas en el texto. Este documento describirá el tipo de actividades que se realizan avanzando en hipótesis explicativas a partir de las posibles representaciones puestas en juego en la práctica docente observada.

1. Marco teórico

1.1. *¿Cuáles son los enfoques o modelos teóricos que están presentes en las discusiones didácticas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura?*

En la literatura pedagógica existen varias opciones para organizar y caracterizar estos enfoques, sin embargo, este estudio ha puesto foco en el papel que juegan la comprensión lectora y los procesos de decodificación en las etapas iniciales de enseñanza de la lectura. En ello podemos distinguir tres grandes categorías: *A) Enfoques centrados prioritariamente en destrezas de decodificación*; que ponen énfasis en el aprendizaje de la decodificación paso a paso, desde las unidades lingüísticas mínimas, para luego avanzar hacia oraciones, párrafos y textos (Braslavsky, 2005). Este modelo también es llamado “Ascendente” o “Bottom-up” para indicar que lo fundamental de la lectura está en los signos impresos, los que deben ser identificados por el

¹ Universidad Alberto Hurtado, vgaldame@uahurtado.cl

² Pontificia Universidad Católica de Chile, lmedinam@uc.cl

³ Pontificia Universidad Católica de Chile, esanmart@mat.puc.cl

⁴ Universidad Alberto Hurtado, rgaete@uahurtado.cl

⁵ Pontificia Universidad Católica de Chile, advaldiv@uc.cl

⁶ “Prácticas pedagógicas y teorías implícitas de los docentes responsables del aprendizaje inicial del lenguaje escrito”, que se inscribe en la línea de Prácticas e interacciones de aula del Centro de Políticas y prácticas en educación (CEPPE)

aprendiz lector (Chall, J. 1967). Algunas de las características de estos métodos son: el aprendizaje de la lectura se inicia en la escuela; el principal dispositivo para lograr el aprendizaje de la lectura es el silabario; el lenguaje oral no juega un papel relevante en esta etapa inicial; se inicia el proceso de “enseñanza de la comprensión lectora” una vez finalizado el proceso de aprender a decodificar. *B) Enfoques centrados solo en la comprensión de los textos* (Goodman, F. 1986), llamados “Holísticos” (Whole language) o “Integrales”, responden a la teoría constructivista del aprendizaje en su versión más radical; y reciben aportes teóricos de la Psicolingüística (Smith, 1990), la Sociolingüística (Bernstein, B. 1993. Halliday, M.K. 1975), la Teoría del Discurso y la Pragmática. Algunas de sus características son: el aprendizaje de la lectura se inicia desde temprano, dentro del contexto familiar y comunitario (Smith, F. 1990); las experiencias de contacto con ambientes letrados, permiten a los niños construir representaciones sobre el lenguaje escrito (Ferreiro, E. 2001); la escuela como continuadora natural de este proceso, solo utiliza textos llamados “auténticos”; se promueve el aprendizaje por descubrimiento de las regularidades del lenguaje; se considera el aprendizaje de la lengua oral como base para la comprensión lectora. *C) Enfoques que equilibran el desarrollo de la comprensión de los textos con las destrezas de decodificación*, actualmente llamados Equilibrados (*Balanced approach*), o Comunicativos, Interactivos o Integrados (Condemarín, M., 1991), consideran la diversidad de estilos de aprendizaje y de contextos socioculturales; asumen la esencia de los aportes del Modelo Holístico y del Modelo de Destrezas y construyen, de manera estructurada y rigurosa, un nuevo Modelo Equilibrado. Algunas de sus características son: se basa en las teorías socioculturales del aprendizaje que consideran la lectura como práctica cultural situada (Lave, J. 1991) considerando el contexto sociocultural de los aprendices de la lectura (Walqui, A. Galdames, V. 2004); otorga gran importancia al conocimiento del mundo que poseen los niños y niñas; se centra en el desarrollo simultáneo de estrategias de construcción del significado de los textos con destrezas de decodificación (Snow, C. 2000; Pressley, M. 1999). La mayoría de los currícula actualizados de lenguaje y comunicación a nivel internacional adhiere al Modelo Equilibrado o Comunicativo, entre ellos los programas actuales chilenos.

1.2. *¿Qué concepciones o teorías implícitas sobre aprender a leer y escribir tienen los profesores responsables del aprendizaje inicial del lenguaje escrito?*

El estudio de las teorías implícitas, concepciones y creencias del profesorado pretende explicar la estructura latente detrás de los sentidos dados a la enseñanza. Una de estas concepciones es la de que estudiantes y profesores en formación abandonarán su conocimiento de sentido común cuando son confrontados con los conceptos y procedimientos introducidos en la universidad o en

la escuela. Este fue el punto de partida para formular las condiciones del llamado *cambio conceptual*: insatisfacción con las concepciones existentes; una nueva concepción inteligible, que parezca plausible, además de sugerir la posibilidad de búsquedas promisorias. Pero este acercamiento no considera el componente implícito de estas teorías. La posición que tomamos es afirmar que entre las representaciones implícitas (concepciones) y explícitas (discursos material y formalmente producidos en el dominio), podría existir un continuo y no necesariamente una disociación o polaridad, que podría aprovecharse como mecanismo de construcción de conocimiento en dominios específicos (Karmiloff-Smith, 1994; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo et al. 2006). Estas concepciones tendrían un origen sensorial, cultural y escolar (universitario), naturaleza estructural y sistemática, alcanzando el estatus de teorías (Rodrigo et al. 1993; Pozo et al., 2006). La dificultad para el aprendizaje reside en el carácter implícito de algunos de sus componentes que hacen muy compleja su resignificación; se abstraen de un conjunto de experiencias y ejemplos memorizados, muchas veces inconscientemente; son culturales e integran diversos aspectos. Existe investigación en diferentes ámbitos disciplinares, asumiendo el supuesto de que cada saber disciplinar construye sus discursos (Bransford, 2000) y renueva constantemente un saber y tecnolecto propios: Biología, Química y Física, Matemáticas; Historia y Ciencias Sociales (Pozo, 2003); Música; Lenguaje y epistemología filosófica, (Pozo, 2006). La investigación en concepciones y teorías implícitas en el dominio de la lectura y la escritura inicial comienza con el trabajo de DeFord (1985) sobre las *creencias* de profesores de primaria sobre la alfabetización. Hoy los trabajos desde este enfoque, consideran las creencias como “el conocimiento o ideas aceptado por un individuo como verdadero o probable” (Evans, Fox, Cremaso, & McKinnon, 2004, p.303), las que estarían inextricablemente entrelazadas. Las creencias de los profesores acerca de la literacidad incluyen: pensar cómo los niños pequeños desarrollan habilidades para la literacidad; el que debe ser el rol del profesor y cómo deberían implementarse esas prácticas en el aula. A partir de esto, resulta plausible el supuesto de que las creencias de los profesores impactan sus prácticas. Hindman & Wasik (2008), señalan que se sabe poco de estas creencias y acerca de cómo esas creencias pueden relacionarse con su experiencia de formación y práctica profesionales. Entender las concepciones de los docentes desde el concepto de teoría implícita, supone asumir su naturaleza compleja y resumir un conjunto de principios que restringen los modos de comprensión de los fenómenos y situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

El estudio tiene una metodología mixta, y se ha organizado en tres etapas. La primera, cuyos resultados se dan a conocer en parte aquí, corresponde a la caracterización de las acciones docentes y su posible relación con los paradigmas disciplinares y pedagógicos de los profesores responsables del aprendizaje de la lectura y escritura inicial, a partir de la observación de sus prácticas de enseñanza⁷. La segunda etapa se enfocará en las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura inicial, por medio del análisis de los discursos docentes. La tercera etapa se centrará en el análisis interpretativo y la triangulación de los análisis realizados en las etapas anteriores.

1.3. Muestra

La población considerada corresponde a 1.182 videos de docentes de 1° y 2° básico que participaron en la Evaluación docente el año 2008. La muestra se construyó por cuotas con selección aleatoria. Los criterios de selección de los videos fueron: zona geográfica del país (norte, centro y sur), nivel de enseñanza (1° y 2° básico); resultados en la evaluación docente (bajo, que corresponde a los niveles insatisfactorio y básico; medio, o competente; y alto o destacado).

1.4. Instrumento: Pauta de observación de la clase de lectura y escritura

Se visualizaron 90 videos de 40 minutos cada uno, de clases de Lenguaje y Comunicación de 1° o 2° año básico, utilizando una pauta de observación directa construida en modalidad de pauta cerrada. Su unidad de observación es la clase completa, y dentro de ella la unidad de análisis es la actividad central. Este instrumento fue elaborado y probado por un equipo experto en este sector de aprendizaje y recogió un amplio número de indicadores que describen la presencia o ausencia de acciones que realiza y/o promueve el profesor. El registro de observación fue sometido a análisis de acuerdo interjueces, obteniendo un 93% de indicadores con acuerdo 0,7 o superior.

El instrumento fue desarrollado en distintas etapas. La primera de ellas fue pilotear con una dupla de analistas expertas, y luego en una sub-muestra de 6 videos con las duplas de analistas codificadoras quienes lo aplicaron en su versión final. Se trabajó un total de 114 indicadores, de los cuales se conservaron 106. Estos fueron sometidos a distintos análisis teóricos y posteriormente cuantitativos, estableciendo, para esta fase, un área de análisis denominada Actividades de enseñanza de Lectura y Escritura con 33 indicadores organizados en 3

⁷ Una segunda parte de esta primera etapa está en curso y estará constituida por el análisis de las interacciones que ocurren en el aula.

dimensiones: *Actividades para enseñar habilidades de base o precursoras, habilidades intermedias, y habilidades complejas de la lectura y/o la escritura.*

2. Análisis descriptivo

Al realizar una primera revisión, se observa una baja frecuencia de realización de la acción en casi todos los indicadores observados. La mayoría de los docentes observados realiza actividades que implican leer un texto (alrededor de un 60%) y formular preguntas textuales.

2.1. Análisis factorial exploratorio

Con el fin de reducir la dimensionalidad de los datos, además de buscar una estructura factorial teóricamente pertinente, se realizaron análisis factoriales exploratorios. Se llegó a una solución final compuesta por 33 indicadores, los cuales quedaron bien representados en 5 factores diferentes; el criterio de selección fue escoger las coordenadas de cada indicador en cada factor que fuesen mayores a 0.30. Esta solución corresponde a la solución factorial rotada *varimax*, usando componentes principales. El factor 1 explica el 25% de la variabilidad observada; el factor 2 explica el 21.7%; el factor 3, el 19.7%; el factor 4, el 17.2%; y, finalmente, el factor 5 explica el 16.4% de la variabilidad observada. En relación a la significación teórica de los factores encontrados, podemos decir lo siguiente:

Factor 1: Preguntas sobre la lectura de textos. Este conjunto de indicadores presenta actividades de lectura de textos, lo que supone, desde una mirada didáctica, asumir que la lectura se hace en contextos dotados de significado completo, y no se trata, por ende, de ejercicios de lectura de unidades aisladas del lenguaje. Este tipo de actividades requiere de una organización didáctica que supone una actividad previa a la lectura (LECT_5A, LECT_7B⁸), durante la misma (LECT_6A) y después de la lectura (LECT_9A, LECT_9C1, LECT_9D, LECT_9B, LECT_9C2, LECT_10C)

Factor 2: Escritura de textos a través de una enseñanza explícita. Este conjunto de indicadores presenta actividades de producción de textos en las que el rol del profesor es la explicitación de los andamiajes para la producción. No hay actividades de enseñanza de destrezas caligráficas o de escritura manuscrita. Las actividades reflejadas en este factor suponen una organización que refleja tres tipos de actividades: las que enseñan explícitamente características de los textos, actividades de monitoreo y revisión de la escritura.

⁸ Los nombres de los indicadores se detallan en el apartado *Análisis de las diferencias individuales en el factor 1.*

Factor 3: Destrezas en conciencia fonológica y conocimiento de letras. En este factor aparecen reflejadas actividades que orientan el desarrollo de la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras, tanto en función de la lectura como de la escritura.

Factor 4: Manejo de la lengua. En este factor aparecen actividades centradas en aspectos formales del lenguaje a veces con texto, y en otras oportunidades con unidades aisladas, en que se enseña contenido gramatical de manera explícita o a través de la inducción.

Factor 5: Actividades realizadas después de leer o escribir. Los indicadores señalados en este factor aluden a distintas actividades de comunicación y de construcción de significado posteriores a la lectura o escritura en textos o en unidades lingüísticas descontextualizadas.

2.1.1. Análisis descriptivo de los factores

El objetivo principal es poder describir las diferencias individuales (de los docentes), que surgen al ser observados en su realización de las tareas especificadas por los indicadores (o ítems) de cada factor. Puesto que la estructura factorial encontrada es multidimensional, comenzamos por describir las diferencias individuales para cada factor. Se calcula un puntaje por docente que corresponde al total de tareas que se le han observado. En relación a este puntaje se deben describir las diferencias individuales, lo cual requiere variabilidad muestral. Dicha variabilidad es estadísticamente suficiente para el factor 1, por lo que se reportará el análisis de diferencias individuales para este factor.

2.2. Análisis de Diferencias Individuales para el Factor 1. Aspectos conceptuales del Modelo Rasch.

¿Cómo podemos describir estas diferencias individuales? Desde el punto de vista psicométrico, es posible responder esta pregunta desde un modelo que fue concebido dentro del paradigma de diferencias individuales, el modelo Rasch; ver Rasch (1966). Este modelo especifica que la probabilidad que un individuo i tiene de responder un ítem j depende de dos factores: un factor o característica individual, que corresponde a la habilidad del individuo i ; y un factor estructural, que corresponde a una propiedad del ítem. El factor individual corresponde (en la escala logística) a la propensión que tiene un docente a realizar "preguntas sobre la lectura de textos". Para describir la significación teórica de esta propensión individual, debe compararse con las dificultades de las tareas o actividades que se espera realicen los docentes, a saber actividades que requieren de una organización didáctica que supone una actividad previa a la lectura, durante la misma y después de la lectura. Esta comparación de características individuales (propensión de los docentes) y características de las tareas o actividades está garantizada por el modelo Rasch. Así, cuando la propensión de un docente es mayor que la dificultad de una actividad, entonces es

posible afirmar que *la probabilidad de que el docente realice dicha actividad es mayor que 0.5 – es decir, el docente realiza dicha actividad, pero no por "puro azar"*. Similarmente, si cuando *la propensión de un docente es menor que la dificultad de una actividad*, entonces es posible afirmar que *la probabilidad de que el docente realice dicha actividad es menor que 0.5 –es decir, el docente la realiza por "puro azar"*; para detalles acerca de la interpretación de un modelo de Rasch, ver San Martín et al. (2009).

2.2.1. Análisis de las diferencias individuales en el factor 1

Usando el procedimiento de estimación introducido por del Pino, San Martín, González & De Boeck (2008), se han obtenido estimadores de las dificultades de las actividades y de las propensiones de los docentes. Las dificultades estimadas de las tareas son las siguientes:

LECT_9A	-2.37	Preguntas sobre información explícita o literal
LECT_6A	-2.10	Profesor lee en voz alta
LECT_9C1	-0.08	Dar opiniones o puntos de vista
LECT_9C2	0.19	Dar juicios o valoración de lo leído
LECT_9B	0.28	Preguntas sobre información implícita o de inferencia
LECT_5B	0.28	Anticipar la lectura con las ilustraciones
LECT_9D	0.66	Preguntas que impliquen que el estudiante fundamente sus respuestas.
LECT_5A	0.66	Anticipar el texto que se leerá a partir del título
LECT_7B	1.18	Inducir a partir del texto la estructura y el formato
LECT_10C	1.30	Realizan una secuencia de hechos a partir del texto leído

Gracias a la representación simultánea explicada en la sección anterior, es posible reportar la cantidad de docentes que caen en los intervalos definidos por las dificultades de las actividades. De este modo, se obtienen los siguientes porcentajes, que gráficamente se pueden representar de la siguiente manera:

	% acumulado
41% de los Profesores	
LECT_9A	
LECT_6A	
27% de los Profesores	68% de los Profesores
LECT_9C1	
12% de los Profesores	80% de los Profesores
LECT_9C2	
LECT_9B	
LECT_5B	
9% de los Profesores	89% de los Profesores
LECT_9D	
LECT_5A	
11% de los Profesores	100% de los Profesores
LECT_7B	
LECT_10C	

3. Interpretación de los resultados.

El 41% de los profesores no realiza las actividades descritas por los indicadores y si lo hace en esta muestra, es por azar. Mientras que un 27% de los profesores realiza tareas de lectura, con preguntas textuales, apelando a la capacidad de los niños para identificar informaciones explícitas contenidas en un texto (LECT 9A), y además, leen textos que sus alumnos escuchan (LECT 6A). Desde el indicador 9C1, hacia abajo en la gráfica, se registran con porcentajes muy bajos actividades de lectura con preguntas que requieren de habilidades más complejas que las señaladas antes: manipular información implícita, realizar procesos inferenciales o realizar juicios de valor sobre lo leído. De este modo, un 12% de los profesores, realizan preguntas abiertas que impliquen opiniones o puntos de vista sobre textos leídos, y sólo un 9% realiza preguntas abiertas que impliquen un juicio o valor; o bien, preguntas sobre información implícita a partir de lo leído. También este 9% realiza preguntas para predecir contenido del texto. Sólo un 11% de la muestra realiza preguntas y trabaja con géneros y tipos textuales y solicita a sus alumnos secuenciar hechos a partir de lo leído. Cabe destacar que cada uno de los porcentajes señalados corresponde a un grupo de sujetos que además de manifestar estas acciones, es probable que realice todas las contenidas en los porcentajes anteriores. Por ello se van sumando los porcentajes a medida que se avanza en complejidad. Si un docente está dentro del 11% último que realiza actividades de lectura que requiere de habilidades más complejas, significa que es probable que realice todas las anteriores también.

4. Conclusiones y proyecciones a las fases de investigación siguientes

A partir de los resultados obtenidos en esta primera etapa del estudio, podemos concluir lo siguiente:

4.1. Respecto a la enseñanza del lenguaje escrito en su etapa inicial:

Un número significativo de docentes (68%) utiliza textos con sentido completo, tanto para desarrollar la lectura como la escritura. Esto marca un cambio respecto a las prácticas habituales, caracterizadas más bien por la enseñanza del lenguaje escrito a partir de unidades lingüísticas aisladas, como palabras y oraciones, de manera descontextualizada. Sin embargo, el tipo de actividades que realizan los docentes a partir del texto leído (Factor 1) corresponde a desafíos de escasa magnitud desde el punto de vista cognitivo: ellos formulan preguntas sobre información explícita en texto, leen en voz alta para que el texto sea escuchado por los alumnos y formulan preguntas que implican expresar una opinión o punto de vista respecto a los personajes o hechos presentes en el texto.

Las actividades de mayor desafío cognitivo aparecen muy poco representadas en las prácticas pedagógicas observadas.

4.2. Desde la perspectiva de un esfuerzo de interpretación de estos resultados:

Los docentes diseñan e implementan actividades poco desafiantes desde el punto de vista cognitivo: ¿Porque poseen bajas expectativas respecto a las posibilidades de niños y niñas de sectores vulnerables? (se trata de escuelas municipales); ¿porque han sido formados en teorías del desarrollo que suponen que los niños pequeños no están capacitados para desafíos cognitivos tales como inferir, establecer relaciones causa/efecto, etc.? (Hindman & Wasik, 2008); ¿Porque intentan responder a las exigencias de la situación evaluativa a la que están sometidos, sin poseer un nivel suficiente de apropiación del currículum actual?

Referencias bibliográficas

- Alliende, F; Condemarín, M. (2002) La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Ed. Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Bernstein, B. (1993): Clases, códigos, y control. La estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata.
- Bransford, J. et al. (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education of the National Research Council National Academy Press.
- Braslavsky, B. (2005): Enseñar a entender lo que se lee. Fondo de Cultura Económica. México.
- Condemarín, M. (1991) : Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Revista Lectura y Vida N°4 año 12.
- Chall, J. (1967) Learning to read, the great debate. Toronto: Harcourt Brace
- Chauveau, G. (2007): Le savoir-lire aujourd'hui. Paris. Retz.
- del Pino, G., San Martín, E., González, J. & De Boeck, P. (2007). On the Relationships Between Sum Score Based Estimation and Joint Maximum Likelihood Estimation. *Psychometrika* **73**, 145-151.
- De Ford (1985), Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 351-367.
- Della Chiesa, B. (2007): Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage. Paris. Ed. OCDE.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 130-141.
- Ferreiro, E. Teberosky, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001) Alfabetización. Teoría y práctica. México. Siglo XXI editores.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro&Gómez Palacio (Comp.). Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI.
- Halliday, M.K. (1975): Learning how to mean. Explorations in the development of language. London. Edwards Arnold. Ltd.
- Hindman, A & Wasik, B. (2008), Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 479-492.
- Karmiloff-Smith, A. (1994), *Más allá de la modularidad*, Alianza, Madrid, pp. 17-49.
- Lave, J. (1991) *Acquisition des savoirs et pratiques de groupe / Situating Learning in Communities of Practice* ». Sociologie et sociétés, vol. 23, n° 1, 1991, p. 145-162.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1986): La lectura autorregulada. En Resnick, L. Et al. Currículum y cognición. Argentina. Ed. Aique.
- POZO, I (2003) *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J.I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, I y Gómez Crespo (1998) *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata
- Pressley, M. (1999): Cómo enseñar a leer. Barcelona. Ed. Paidós.

- Rasch, G. (1966). An individualistic approach to ítem analysis. In P. F. Lazarsfeld & N. W. Henry (eds.), *Readings in Mathematical Social Sciences*, pp. 89–107. Boston: The M. I. T. Press.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993), *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- San Martín, E., González, J. & Tuerlinckx, F. (2009). Identified Parameters, Parameters of Interest and Their Relationships. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective*, 7, 95-103.
- Smith, F. (1990): Para darle sentido a la lectura. Madrid. Visor.
- Snow, C. Et al. (2000): Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia. México. Fondo de cultura Económica.
- Walqui, A. Galdames, V. (2004- 2007): Enseñanza del castellano como segunda lengua. Bolivia, México, Guatemala. GTZ, InWent, PROEIB Andes.