

# Guía del usuario

Amplify Texas Elementary Literacy Program



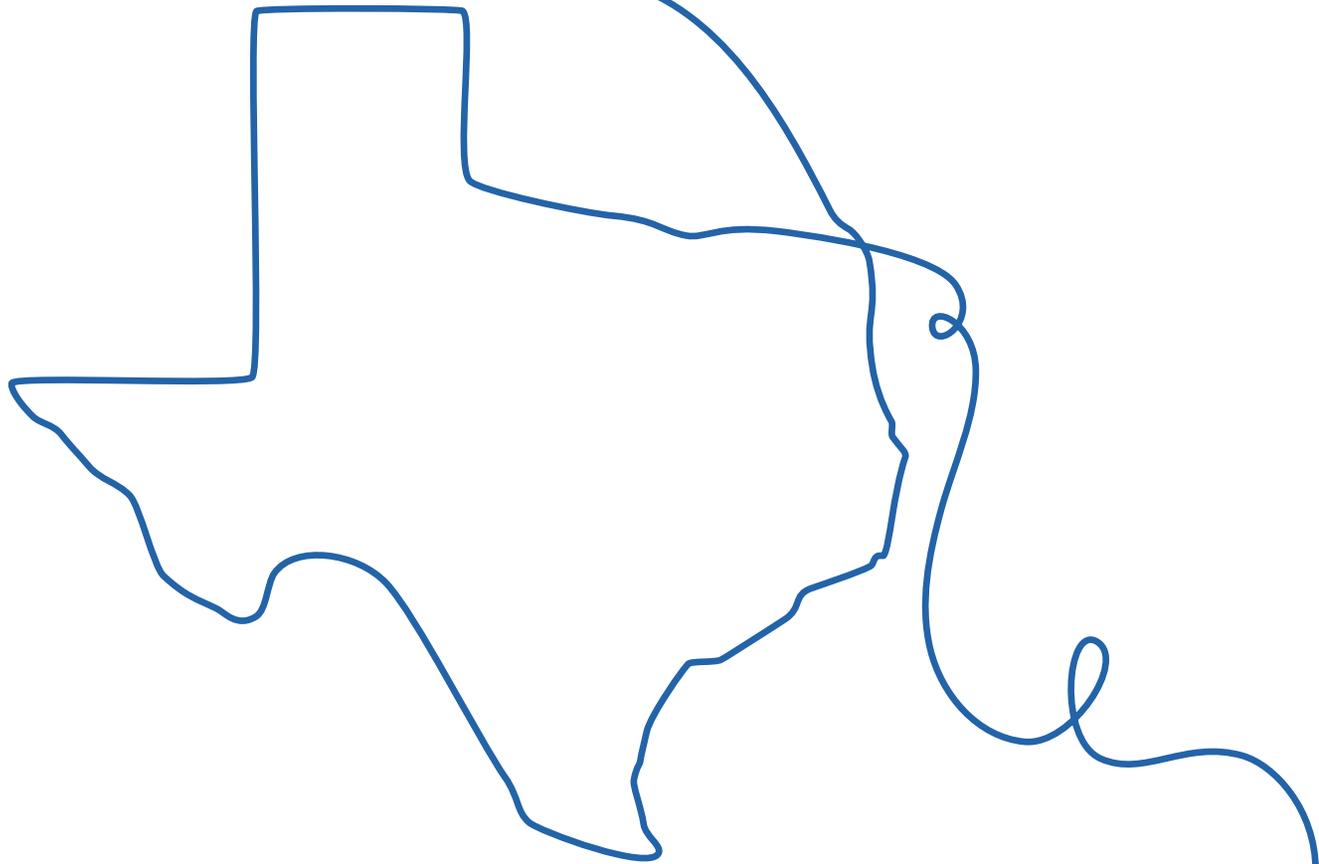


# Contenido

---

Introducción .....	1
Alineación con los Conocimientos y las Destrezas Esenciales de Texas (TEKS) .....	2
Alineación con los Estándares de Desempeño del Idioma Inglés (ELPS) .....	3
Amplify Texas Lectoescritura en Español .....	4
La lectoescritura basada en la investigación .....	9
Desarrollo de conocimientos en los Grados K–5.....	12
Estructura y recursos del programa .....	13
Los textos de Amplify Texas Elementary Literacy Program .....	25
Indagación e investigación .....	27
Apoyo para el aprendizaje virtual .....	29
Apoyo para el aprendizaje individualizado .....	30
Evaluación .....	31
Apoyo para todos los estudiantes .....	33

Introducción



¡Bienvenido/a a Amplify Texas Elementary Literacy Program! El objetivo de la *Guía del usuario* es brindar información a los educadores sobre la investigación, la estructura, la implementación y los valores esenciales de Amplify Texas Elementary Literacy Program. Recomendamos enfáticamente que los maestros, administradores, instructores y el personal educativo del distrito lean la *Guía del usuario* antes de sumergirse con los estudiantes en las lecciones de lectoescritura. A lo largo de Amplify Texas Elementary Literacy Program, los estudiantes abordarán textos con contenido complejo y de calidad que enriquecerán el aprendizaje y reforzarán la instrucción diaria. Esta guía provee información fundamental a los educadores sobre los matices educativos de Amplify Texas Elementary Literacy Program, que aportan conocimientos, creatividad e inclusión a los salones de clase de Texas.

Amplify Texas Elementary Literacy Program ha sido diseñado específicamente para los estudiantes atendidos por la Agencia de Educación de Texas. Las unidades buscan involucrar a todos los estudiantes mediante contenido diverso y brindar a los maestros la literatura, las lecciones y los recursos necesarios para que el aprendizaje sea significativo para cada estudiante.

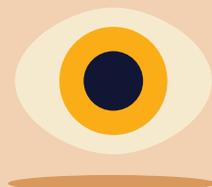
Este programa educativo para el nivel primario promueve el pensamiento crítico, la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la indagación, lo cual se logra exponiendo a los estudiantes a conocimientos rigurosos y a destrezas fundamentales basadas en la investigación. El contenido de Amplify Texas Elementary Literacy Program gira en torno a la historia, la geografía y el contexto sociocultural de Texas. Además, los estudiantes y los maestros tendrán muchas oportunidades para leer, escribir y pensar acerca del mundo que existe más allá de Texas mediante la lectura de textos complejos y las actividades escolares.



# Alineación con los Conocimientos y las Destrezas Esenciales de Texas

Las unidades de Amplify Texas Elementary Literacy Program están enmarcadas en los Conocimientos y las Destrezas Esenciales de Texas (TEKS, por sus siglas en inglés) para las artes del lenguaje y lectura en inglés y abordan los dominios interrelacionados del lenguaje, a saber: escuchar, hablar, leer, escribir y pensar. Las siete áreas de los TEKS son recurrentes y, por lo tanto, se incluyen de manera explícita en el currículo de Amplify Texas Elementary Literacy Program: 1) desarrollo y apoyo de las destrezas básicas del lenguaje, 2) comprensión, 3) habilidades para responder, 4) múltiples géneros, 5) propósito y arte del escritor, 6) composición e 7) indagación e investigación.

Las unidades se han desarrollado integrando las siete áreas y empleando herramientas de indagación e investigación específicas para cada área de conocimiento, desde Kindergarten hasta el Grado 5. Asimismo, tanto Amplify Texas Elementary Literacy Program como los TEKS promueven el dominio del lenguaje social y académico en todos los estudiantes. A través de la implementación de este programa educativo en los Grados K–5, los alumnos aplicarán los estándares TEKS y desarrollarán conocimientos mediante ejercicios que ofrecen oportunidades para escuchar para aprender, hablar para compartir y escribir para conectar.



# Alineación con los Estándares de Desempeño del Idioma Inglés

Los Estándares de Desempeño del Idioma Inglés (ELPS, por sus siglas en inglés) ofrecen una guía fundamental para implementar las lecciones de Amplify Texas Elementary Literacy Program de Kindergarten al Grado 5. El programa se enfoca en el contenido y, como tal, brinda a los estudiantes de idioma inglés (ELL, por sus siglas en inglés) diversas oportunidades para desarrollar conocimientos previos, conceptuales y académicos, y promover las destrezas necesarias para aprender un segundo idioma.

Los ELPS funcionan en conjunto con los TEKS para favorecer el dominio del lenguaje social y académico de los estudiantes ELL. La integración de los ELPS convierte a este programa educativo en un recurso valioso para los programas de inglés como segundo idioma basados en el contenido. Los dominios del lenguaje contemplados en los TEKS —escuchar, hablar, leer, escribir y pensar— se integran a los ELPS para propiciar el éxito académico de los estudiantes ELL. Mediante Amplify Texas Elementary Literacy Program, los estudiantes ELL pueden acceder a contenido de calidad y adquirir vocabulario en un segundo idioma. El uso estratégico del idioma nativo de los alumnos permitirá acompañar el desarrollo lingüístico, afectivo, cognitivo y académico del inglés.

De conformidad con los ELPS, Amplify Texas Elementary Literacy Program considera los diferentes niveles de dominio del idioma inglés de los estudiantes —principiante, intermedio, avanzado y avanzado superior—. El objetivo es garantizar que se realicen los acomodos adecuados para que los estudiantes ELL accedan al currículo de lectoescritura.



# Amplify Texas Lectoescritura en Español

El programa Amplify Texas Lectoescritura en Español se creó simultáneamente con Amplify Texas Elementary Literacy Program para integrar las artes del lenguaje y lectura en español para los estudiantes de nivel primario. Amplify Texas Lectoescritura en Español brinda acceso a contenido riguroso en español para cada grado. Los estudiantes que son cultural y lingüísticamente diversos (CLD) tienen acceso al currículo en español y en inglés, lo cual les permite explorar contenido nuevo y afianzar el idioma mediante la interacción con el lenguaje social y el lenguaje de la lectura, la ciencia y los estudios sociales.

Sabemos que los estudiantes CLD aportan una experiencia única a la clase. En su escuela, puede haber muchos estudiantes bilingües secuenciales o simultáneos que cuentan con amplios conocimientos previos. El currículo está disponible en ambos idiomas. En esta sección de la *Guía del usuario*, ofrecemos sugerencias para la lectoescritura bilingüe con diferentes modelos lingüísticos. Amplify Texas Lectoescritura en Español busca mejorar el desarrollo del lenguaje académico en los estudiantes ELL, estudiantes bilingües, estudiantes que heredan el idioma, estudiantes que han interrumpido su educación formal y otros estudiantes cuyo segundo idioma es el inglés.





## Obras literarias auténticas y traducción literaria

Si bien el programa Amplify Texas Lectoescritura en Español se basa en un currículo en inglés, las unidades de los Grados K–5 han sido adaptadas cuidadosamente al español. Dicha adaptación comprende la traducción, transadaptación e incorporación de textos auténticos por parte de profesionales de diferentes países hispanohablantes cuyo idioma nativo es el español.



## Currículo alineado con los estándares

El programa Amplify Texas Lectoescritura en Español es un plan de estudios alineado con los TEKS que se centra en expectativas altas para la lectoescritura en español. Las oportunidades de diferenciación a lo largo de las lecciones hacen énfasis en el desarrollo del lenguaje y en el apoyo escalonado para los niveles principiante, intermedio y avanzado. El material riguroso creado específicamente para cada grado favorece el desarrollo de conocimientos nuevos. Asimismo, cada lección introduce palabras nuevas y ofrece muchas oportunidades para que los estudiantes apliquen el vocabulario aprendido.



## Estrategias de lectoescritura bilingüe aplicables a SLAR y ELAR

Los estudiantes bilingües, los estudiantes ELL, los estudiantes CLD y otros estudiantes cuyo primer idioma no es el inglés traen consigo un conjunto diverso de perspectivas en relación con el lenguaje y la cultura. Es importante reconocer la singularidad de cada estudiante y el valor que estos aportan a la clase. El perfil de cada alumno es diferente y en su escuela puede haber tendencias similares en la población estudiantil. No obstante, alentamos a los maestros a usar diferentes datos cualitativos y cuantitativos para planificar la enseñanza.

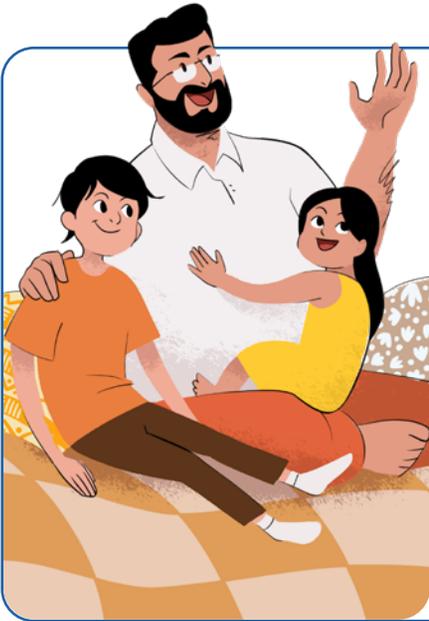
**En la página siguiente, encontrará sugerencias de estrategias de lectoescritura bilingüe que puede incorporar en el currículo e información sobre cómo estas estrategias pueden aplicarse en muchos modelos de lenguaje en el salón de clase.**

En los grados más bajos, los estudiantes escuchan los textos de las lecturas en voz alta y, en los grados más altos, trabajan con una combinación de lecturas en voz alta, lecturas compartidas y lecturas independientes. Las lecciones incluyen pausas para verificar la comprensión antes, durante y después de la lectura. Esto permite que los estudiantes procesen lo leído y hagan conexiones con el texto. Luego se les pide a los alumnos que respondan preguntas de forma oral o escrita para comprobar que hayan entendido la lectura.

# Estrategias de lectoescritura bilingüe según modelos de programas lingüísticos

	Educación bilingüe de transición (con salida temprana)	Educación bilingüe de transición (con salida tardía)	Educación en dos idiomas (unidireccional y bidireccional)	ESL basado en contenido e instrucción adicional fuera de la clase de ESL (inglés como segundo idioma)
<b>Uso de SLAR y ELAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfoque en SLAR en los grados más bajos y en ELAR en los grados más altos (según la distribución de los idiomas)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Según las necesidades de los estudiantes</li> <li>Uso de SLAR para que el contenido sea accesible, aplicando las estrategias para la enseñanza de inglés como segundo idioma</li> </ul>
<b>Desarrollo/ activación del entorno a través de la oralidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades específicas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>» excursiones, actividades manuales, videos, etc.</li> </ul> </li> <li>Diálogo                             <ul style="list-style-type: none"> <li>» diálogos abiertos</li> <li>» intercambio fluido de ideas</li> </ul> </li> <li>Uso del dominio cognitivo del lenguaje académico y de las destrezas básicas de comunicación interpersonal</li> <li>Consignas para la escritura de oraciones</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Hábitos de la conversación</li> <li>Diferentes modalidades de trabajo (con toda la clase, en grupos pequeños, con un compañero, etc.)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>» estrategias para desarrollar conocimiento previo                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ respuesta física total</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	
<b>Desarrollo de vocabulario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respuesta física total: material visual, movimientos, etc.</li> <li>Codificación por colores según el idioma especificado (p. ej., algunos modelos usan verde para el español y azul para el inglés: escenario [verde] - <i>setting</i> [azul])</li> <li>Inglés y español</li> <li>Análisis contrastivo                             <ul style="list-style-type: none"> <li>» fonemas – <i>phonemes</i></li> <li>» morfemas – <i>morphemes</i></li> <li>» sintaxis – <i>syntax</i></li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>» semántica – <i>semantics</i></li> <li>» pragmática – <i>pragmatics</i></li> <li>Herramientas de SLAR para conectar los dos idiomas (qué se incluye en el programa o la lección para ayudar a los estudiantes a transferir sus conocimientos de una lengua a otra)</li> <li>Entorno cultural: preguntas para formular, presunciones que se deben evitar</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificación de la comprensión</li> <li>Guías de evaluación (rúbricas)</li> <li>Proyectos</li> <li>Evaluaciones de intermedias y finales de la unidad en inglés y en español</li> </ul>			

# Estrategias de apoyo para estudiantes bilingües en cualquier modelo



## Participación de la familia:

El programa Amplify Texas Lectoescritura en Español incluye cartas para las familias (en inglés y en español) en las que se explica, de manera resumida, las unidades. Las cartas alientan a las familias a hablar sobre los temas que se abordan en las unidades y a hacer preguntas a los estudiantes sobre lo que han aprendido en las lecciones.

Las familias pueden aportar conocimiento previo sobre los temas de las unidades y, de esa manera, colaborar en el aprendizaje del contenido, la adquisición de vocabulario y el desarrollo lingüístico por parte de los estudiantes.

Los materiales del programa Amplify Lectoescritura en Español pueden implementarse en diferentes modelos lingüísticos dentro de programas de educación bilingüe de transición, programas de educación en dos idiomas y otros modelos de programas de Texas, como se explica a continuación.

## Recursos complementarios para responder a las necesidades culturales y lingüísticas:

Cuando es posible, se incorporan recursos complementarios para responder a las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes (en particular, textos auténticos en español, materiales relevantes para los alumnos, entre otros).



# SLAR en diferentes modelos de programas bilingües de Texas

En un programa 90/10, se puede usar Amplify Lectoescritura en Español para enseñar a leer en español en el nivel primario. En este modelo, los maestros pueden incorporar la práctica de destrezas en inglés junto con los rotafolios de imágenes o las tarjetas de imágenes durante los bloques de enseñanza de la lengua oral. En los programas 50/50, los maestros de inglés y español pueden alternar las unidades o dividir las lecciones de modo que los estudiantes exploren el contenido en ambas lenguas. Este modelo ofrece muchas oportunidades para conectar el contenido en los dos idiomas. A continuación se presentan varias versiones del modelo 50/50.

## Modelo 50/50 por día

Cada día, los estudiantes cursan las materias de lectura, artes del lenguaje y matemáticas en español y estudian las demás materias en inglés. En un modelo de transición, las escuelas pueden introducir gradualmente las unidades en inglés a medida que los estudiantes avanzan de grado y, con el tiempo, usar unidades exclusivamente en inglés en los programas bilingües de transición.

	K-1	2	3	4	5
<b>Lectura</b>	Español	Español	Español	Español/ Inglés	Inglés/ Español
<b>Artes del lenguaje</b>	Español	Español	Español	Español/ Inglés	Inglés

## Modelo 50/50 con días alternos

	K-1	2	3	4	5
<b>Lectura</b>	Español los lunes, miércoles y viernes; e inglés los martes y jueves. Luego inglés los lunes, miércoles y viernes; y español los martes y jueves.				
<b>Artes del lenguaje</b>					

## Modelo 50/50 con días alternos estilo “montaña rusa”

El primer día se comienza hablando un idioma y, antes del receso, los estudiantes cambian al segundo idioma. A la mañana siguiente, los estudiantes comienzan con el idioma que usaron en la tarde del día anterior y, antes del receso, cambian nuevamente.

<i>Mañana</i>	K-5: Día 1	K-5: Día 2	K-5: Día 3	K-5: Día 4	K-5: Día 5
<b>Lectura</b>	Español	Inglés	Español	Inglés	Español
<b>Artes del lenguaje</b>	Español	Inglés	Español	Inglés	Español

## Modelo 50/50 con semanas alternas

	K-1	2	3	4	5
<b>Lectura</b>	S1: Español S2: Inglés				
<b>Artes del lenguaje</b>	S1: Español S2: Inglés				

**Asimismo, Amplify Texas Elementary Literacy Program incluye secciones de apoyo para los estudiantes ELL en cada lección para promover el aprendizaje equitativo entre los estudiantes bilingües emergentes. Este tipo de apoyo es una parte clave en la implementación de programas de inglés como segundo idioma en Texas.**

# La lectoescritura basada en la investigación

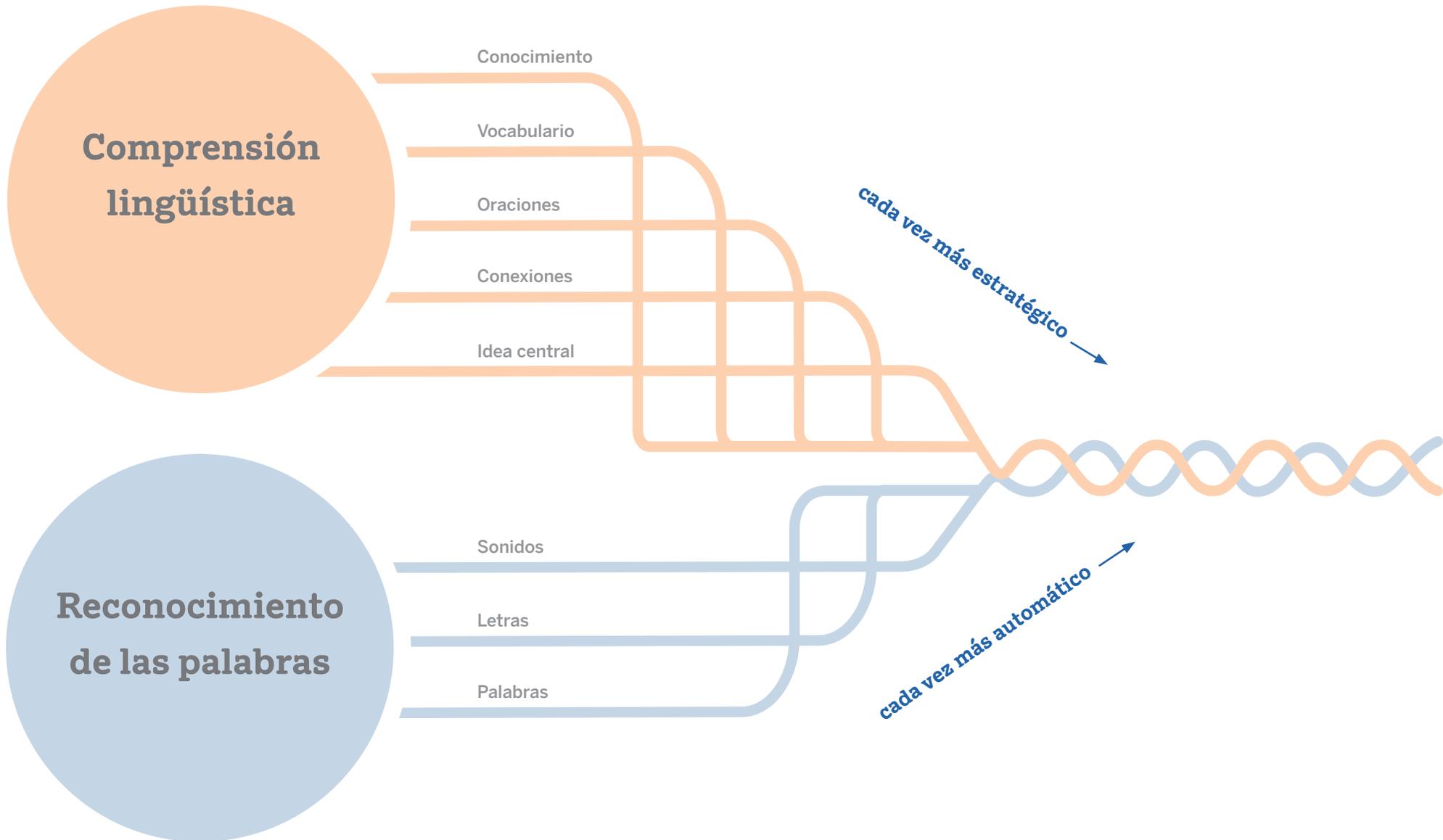
Amplify Texas Elementary Literacy Program se rige por extensas investigaciones sobre la ciencia de la lectura, que consiste en una compilación de las mejores prácticas para la enseñanza de la lectoescritura con base en la investigación. Consulte las referencias al final de este documento para obtener una lista completa de las fuentes de investigación.

La ciencia de la lectura sostiene que, para que los estudiantes logren resultados óptimos en la enseñanza de la lectoescritura, la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de las palabras deben abordarse de manera conjunta. En otras palabras, el reconocimiento de los sonidos, las letras y las palabras junto con los conocimientos, el vocabulario, las oraciones, las conexiones y las ideas centrales es lo que hace que la enseñanza de la lectura sea significativa para los estudiantes.

En Amplify Texas Elementary Literacy Program, el área de Conocimiento se centra en las lecturas en voz alta. Estas lecturas están secuenciadas intencionalmente para desarrollar el conocimiento del contenido y el vocabulario, desde Kindergarten hasta el Grado 5, en campos específicos en torno a la literatura, la historia, la ciencia y las artes. El programa usa las lecturas en voz alta de forma estratégica en esta área, ya que las investigaciones demuestran que la comprensión auditiva de los estudiantes supera la comprensión lectora hasta los primeros años de la adolescencia. Esto permite que los estudiantes enfoquen su energía cognitiva en comprender mejor el significado de las palabras y las imágenes.

Mediante la integración de la comprensión lingüística y el reconocimiento de palabras, el programa busca que los estudiantes tengan un desempeño cada vez más automático y estratégico en las tareas de lectoescritura. Los maestros utilizarán la pedagogía basada en la investigación para animar a los estudiantes a **crear conexiones y contexto** y a **escuchar y entender**, mientras **enfatan la interactividad** y **evalúan lo que es importante**. Las investigaciones sobre la ciencia de la lectura reportan los siguientes enfoques educativos para la enseñanza de la lectoescritura en los Grados K–2 y los Grados 3–5:





## Grados K–2:

El área de Destrezas proporciona una enseñanza integral de las destrezas básicas, tales como los conceptos sobre la letra impresa, la conciencia fonológica, la fonética, la morfología, el reconocimiento de las palabras y la fluidez. El desarrollo del vocabulario, las normas del idioma inglés, la sintaxis, la ortografía, la gramática, la comprensión lectora y la enseñanza de la escritura son componentes clave del currículo del área de Destrezas.

Por otro lado, el área de Conocimiento, tanto en inglés como en español, permite a los estudiantes repasar los conocimientos previos y las palabras de vocabulario, escuchar el contenido rico y complejo de las lecturas en voz alta y ampliar el conocimiento contextual por medio de actividades interesantes. ***El área de Destrezas está disponible solo en inglés para los Grados K–2.***

## Grados 3–5:

Integración de conocimientos y destrezas básicas: la secuencia de conocimientos de las unidades en los Grados 3–5 está diseñada para desarrollar una base de conocimientos sólidos que los estudiantes pueden emplear conforme abordan textos, contenidos y materiales nuevos y complejos. En los Grados 3–5, los estudiantes aplicarán e integrarán las destrezas básicas a medida que trabajan con textos cada vez más complejos en las diferentes áreas de conocimiento. La lectura atenta, las discusiones colaborativas, las respuestas a los textos literarios, la escritura, el vocabulario, la morfología y la estructura de las palabras son componentes fundamentales del programa en los grados más altos.

# Desarrollo de conocimientos en los Grados K–5

Para contribuir a una lectoescritura competente desde el punto de vista académico y cultural, Amplify Texas Elementary Literacy Program brinda a los estudiantes contenido de calidad a partir del cual adquirir conocimientos. Las áreas de conocimiento en los Grados K–5 permiten a los alumnos establecer conexiones auténticas con los estándares TEKS que tengan relación con la realidad y sean relevantes en términos académicos. A lo largo del programa educativo y en cada lección, los estudiantes desarrollan conocimientos **previos**, **conceptuales** y **académicos** de manera constante.

## Conocimiento previo

---

El desarrollo del conocimiento previo permite a los estudiantes usar su propio banco cognitivo para acceder al contenido de las lecciones. Las investigaciones señalan que “el conocimiento previo crea un andamiaje para la información que está en la memoria”.<sup>1</sup> Básicamente, el conocimiento previo establece una base para el aprendizaje en todos los estudiantes.

Por este motivo, en Amplify Texas Elementary Literacy Program, la Lección 1 (Conexiones esenciales) está diseñada específicamente para desarrollar el conocimiento previo. La sección “Conexiones esenciales” permite a los maestros y estudiantes repasar los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores e integrarlos con conocimientos nuevos que serán necesarios para las lecciones siguientes. En los Grados K–5, el conocimiento previo se desarrolla de manera sistemática de un año al otro.

## Conocimiento conceptual

---

El conocimiento conceptual ayuda a los estudiantes a entender por qué es necesario que adquieran ciertas destrezas durante el proceso de aprendizaje. Los conceptos constituyen el andamiaje necesario para la aplicación de las destrezas. De hecho, en un estudio llevado a cabo por Recht y Leslie (1988), se les pidió a algunos estudiantes que recrearan las jugadas de béisbol descritas en un relato; los investigadores observaron que la capacidad de lectura no repercutía significativamente en la comprensión del relato por parte de los estudiantes. Los alumnos que no eran buenos lectores pero tenían conocimiento de béisbol lo hicieron tan bien como los que eran buenos lectores. Esta investigación demuestra que el conocimiento conceptual contextualiza el aprendizaje para los estudiantes y que la mera lectura sobre un concepto no crea conocimientos básicos duraderos. Es fundamental contextualizar el conocimiento mediante la integración de oportunidades realistas para que los estudiantes pongan en práctica el conocimiento que han adquirido.

En Amplify Texas Elementary Literacy Program, el conocimiento conceptual está integrado en las selecciones de textos auténticos y de calidad y es una parte central de las actividades de adquisición de vocabulario en las áreas de conocimiento. Por otro lado, el enfoque en el conocimiento conceptual en los textos seleccionados propicia conversaciones inmersivas sobre los conceptos antes de profundizar en el conocimiento académico.

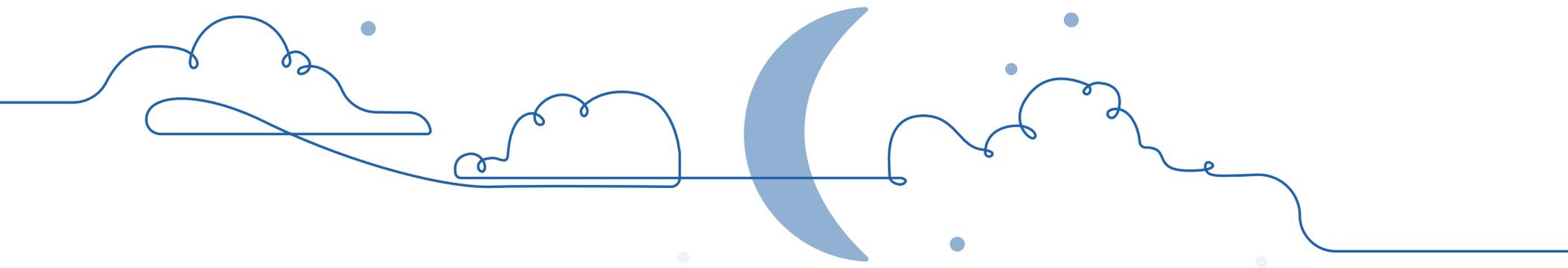
## Conocimiento académico

---

El conocimiento académico es la base de cualquier programa educativo y comprende el contenido y las destrezas que los estudiantes deben conocer o dominar. En Amplify Texas Elementary Literacy Program, el conocimiento académico se rige por los TEKS. A medida que los estudiantes avanzan de grado, el conocimiento académico que se obtiene a partir de la lectura es crucial. Daniel Willingham, psicólogo cognitivo de la Universidad de Virginia, es ampliamente reconocido en el ámbito de la investigación por afirmar que “los exámenes de lectura son, en realidad, exámenes de conocimiento encubiertos”.<sup>2</sup> Por eso, enseñar conocimientos mejora claramente la comprensión lectora y es el motivo por el cual este programa de lectoescritura hace hincapié en el desarrollo de conocimientos.

Amplify Texas Elementary Literacy Program incluye textos informativos en todas las áreas de conocimiento de los Grados K–5 para garantizar que los estudiantes tengan una comprensión cabal del conocimiento académico necesario para entender mejor las lecturas. Asimismo, los alumnos tendrán muchas oportunidades para demostrar su conocimiento académico mediante ejercicios de escritura integrados.

# Estructura y recursos del programa



## Estructura y recursos del programa

Amplify Texas Elementary Literacy Program está estructurado para proporcionar un enfoque integral hacia la lectoescritura, que se centra intencionalmente en la creación temprana de conocimiento previo y en el fortalecimiento y desarrollo de las destrezas básicas de los estudiantes. El currículo se divide en dos grupos: Grados K–2 y Grados 3–5. Es importante que los maestros tengan en cuenta que las áreas de Destrezas y Conocimiento constituyen un componente clave del programa. La implementación de estas dos áreas es muy diferente para los Grados K–2 y los Grados 3–5.

**INTRODUCE THE SPELLING /AE/ 'A\_E' (15 MIN.)**

**Teacher Modeling**

- Tell students you are going to show them how to write the /ae/ sound.
- Explain that the spelling for /ae/ is a little different from the other spellings they have studied so far.
- Write 'a\_e' on the board/chart paper, explaining that the two letters work together to stand for the /ae/ sound.
- Point out that you left a space between the letter 'a' and the letter 'e'.
- Explain that when you write an actual word, you will fill in the space with the spelling for the sound that comes after the /ae/ sound.
- Add 'g' and 'm' to make game.
- Explain that the letter 'a' and the letter 'e' work together (as a letter team) to stand for one sound, the /ae/ sound. They are working together even though there is a letter between them.
- Illustrate this by drawing a V-shaped mark connecting 'a' and 'e' (see illustration).

**OLE**

If you prefer, you can use any of the following to spell: split digraph, separate spelling, separate letter team, magic 'e' spelling.

Los Grados K–2 incluyen lecciones diarias en las áreas de Destrezas y Conocimiento que se imparten en bloques de instrucción separados. En las lecciones de Destrezas, se enseña a leer y a escribir conjuntamente para favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica, los patrones de sonidos/letras y los patrones ortográficos. De esta manera, las lecciones de Destrezas en los Grados K–2 apoyan la enseñanza de la decodificación de palabras y de la mecánica, la estructura y los procesos de escritura. Actualmente, las lecciones de Destrezas están disponibles solo en inglés.

**Muestre la imagen 4A-5: Insectos polinizadores**

Existen muchos tipos de polinizadores, como los pájaros y algunos pequeños mamíferos. Sin embargo, cuando se trata de plantas florales, podría decirse que los insectos son los polinizadores número uno. Las flores de una planta están diseñadas para atraer varios polinizadores, especialmente insectos. El color, la forma y la fragancia de una flor, así como el néctar de sabor dulce que contiene, atraen muchos tipos de insectos. Cuando los insectos se mueven de flor en flor, una sustancia pegajosa llamada polen se adhiere a sus cuerpos y se transfiere de una flor a otra. Las abejas, los abejorros, las hormigas, los escarabajos, las moscas y algunas variedades de mariposas son solo algunos de los insectos polinizadores.



En los Grados K–2, las lecciones en el área de Conocimiento proporcionan conocimientos previos, conceptuales y académicos para garantizar que los estudiantes estén preparados para la transición entre aprender a leer y leer para comprender y para aplicar lo leído. El área de Conocimiento se basa en una secuencia de conocimientos coherentes producto de años de investigación y asesoramiento con expertos en contenido, educadores y científicos cognitivos, entre otros. Esta secuencia está diseñada para aprovechar el contenido de grados anteriores, de modo que los estudiantes adquieran conocimientos generales en los primeros grados y puedan usar esa red sólida de conocimientos previos cuando se encuentren con textos y materiales nuevos y complejos en los grados posteriores.

**The End of a Golden Age**

The golden age of the Maya came to an end between 800 and 900 CE. City states were mostly abandoned. No more stone statues were raised to kings. Populations decreased and farmers dispersed. People of the island rainforests left for the drier Yucatan Peninsula. One of the most advanced pre-Columbian civilizations in the Americas crumbled. Why?

The change was gradual and probably resulted from a combination of things. It is possible that a lack of rainfall led to serious drought conditions. The Maya chopped down trees for additional fields and housing. This could have destroyed the ecological balance of the region. An epidemic or changing trade routes may have been partially responsible for the decline. Or, some theorize, the reason may rest with the Maya themselves. Was there a war between city-states? Did people revolt? Had the rulers become too controlling? Nobody knows for sure.

**Maya Blue**

A Long-Lasting Color  
The Maya were skilled artisans. They gathered clay to create



En los Grados 3–5, las áreas de Destrezas y Conocimiento se enseñan como un bloque de instrucción integrado. La integración de Destrezas y Conocimiento en los Grados 3–5 garantiza que los estudiantes sean competentes en todas las formas de comunicación, que incluyen leer, escribir, escuchar y hablar.

**La estructura de los Grados K–2 y Grados 3–5 se muestra en las páginas siguientes.**

# Área de Destrezas

Kindergarten	Grado 1	Grado 2
10 unidades	7 unidades	6 unidades
60 minutos por lección diaria		

*La enseñanza explícita de las destrezas básicas está disponible solo en inglés.*

## Las lecciones de Destrezas incluyen todos o algunos de los siguientes segmentos:

- **Destrezas básicas:** los estudiantes aprenden conceptos sobre la letra impresa, conciencia fonológica, fonética, reconocimiento de palabras y fluidez. La instrucción de las destrezas básicas es explícita y se adapta a las necesidades específicas de cada estudiante.
- **Lenguaje:** los estudiantes se enfocan en la gramática, el mecanismo de la escritura, las normas del lenguaje, la ortografía y el vocabulario.
- **Lectura:** los estudiantes practican a decodificar y comprender mediante el uso de libros decodificables organizados por capítulos, preguntas basadas en el texto y actividades en las que las respuestas se trabajan por escrito.
- **Escritura:** los estudiantes aprenden sobre el proceso de escritura y sobre tipos de textos clave mediante la lectura reflexiva y ejercicios de escritura.
- **Actividades para hablar y escuchar** (integradas en otros segmentos): los estudiantes participan en discusiones colaborativas con un compañero o en grupos pequeños.
- **Escritura a mano y en letra cursiva:** en el Grado 2, los estudiantes tienen la oportunidad de refinar su caligrafía mediante la práctica de la escritura a mano y la escritura en letra cursiva.
- **Apoyo adicional:** cada lección tiene una sección de apoyo adicional para practicar más con actividades dirigidas.

# Área de Conocimiento

Kindergarten	Grado 1	Grado 2
12 unidades	11 unidades	12 unidades
60 minutos por lección diaria		

*El área de Conocimiento está disponible en inglés y español.*

## Todas las lecciones de Conocimiento presentan la misma estructura e incluyen:

- **Conexiones esenciales (solo en la Lección 1):** se repasa el conocimiento previo adquirido en unidades y años anteriores y se presenta lo que se enseñará en las próximas lecciones.
- **Introducción de la lectura en voz alta:** se repasa la lectura en voz alta del día anterior y se presenta el tema del día.
- **Presentación de la lectura en voz alta:** los maestros presentan la lectura en voz alta del día, formulan preguntas a partir del texto e involucran a los estudiantes con materiales visuales interesantes. Las lecturas en voz alta también incluyen una sección para practicar el vocabulario denominada “Practicar palabras”.
- **Aplicación:** los estudiantes aplican lo que han aprendido mediante la colaboración dinámica y actividades de escritura.

# Integración de las áreas de Destrezas y Conocimiento

Grado 3	Grado 4	Grado 5
11 unidades	9 unidades	10 unidades
120 minutos por lección	90 minutos por lección diaria	

Las áreas de Destrezas y Conocimiento están integradas y cada unidad se organiza en torno al texto principal de la unidad. Las lecciones de los Grados 3–5 incluyen todos o algunos de los siguientes segmentos:

- **Conexiones esenciales (Lección 1):** se repasa el conocimiento previo adquirido en unidades y años anteriores y se presenta lo que se enseñará en las próximas lecciones.
- **Lectura:** cada lección está organizada en torno a lecturas enriquecedoras sobre el tema de la unidad. Para las lecturas con toda la clase, en grupos pequeños, con un compañero o individuales se usan libros organizados por capítulos, artículos y libros comerciales.
- **Escritura:** la lectura atenta y la escritura se interconectan a medida que los estudiantes trabajan en proyectos de escritura más complejos.
- **Lenguaje:** en los Grados 4–5, los estudiantes comienzan a afinar la gramática, la morfología y las destrezas ortográficas.
- **Actividades para hablar y escuchar:** en los Grados 4–5, las lecturas en voz alta tienen menos protagonismo. Esto se debe a que la lectura independiente y las actividades para hablar y escuchar se integran en otros segmentos para que los estudiantes demuestren su comprensión lectora y la aplicación del vocabulario.
- **Escritura a mano y en letra cursiva:** en los Grados 2–5, los estudiantes tienen la oportunidad de refinar su caligrafía mediante la práctica de la escritura a mano y la escritura en letra cursiva.
- **Apoyo adicional:** cada lección tiene una sección de apoyo adicional para practicar más con actividades dirigidas.
- **Misiones:** en los Grados 3–5, los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar sus conocimientos a través de misiones interactivas.

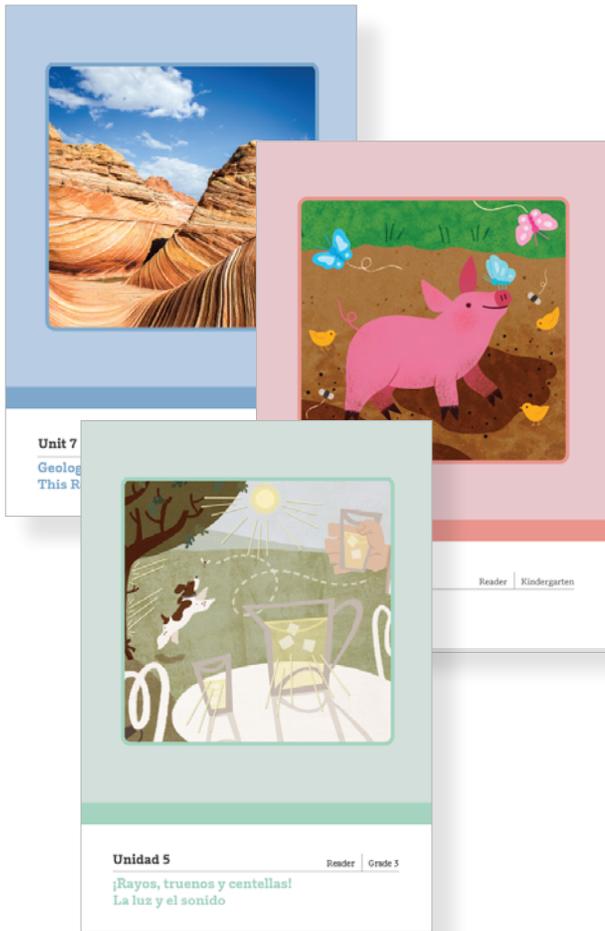
# Materiales y recursos

Los recursos que se incluyen en el currículo tienen por objeto apoyar la implementación de la enseñanza por parte de los maestros y optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Los materiales y los recursos comprenden los siguientes componentes:



## Guía del maestro

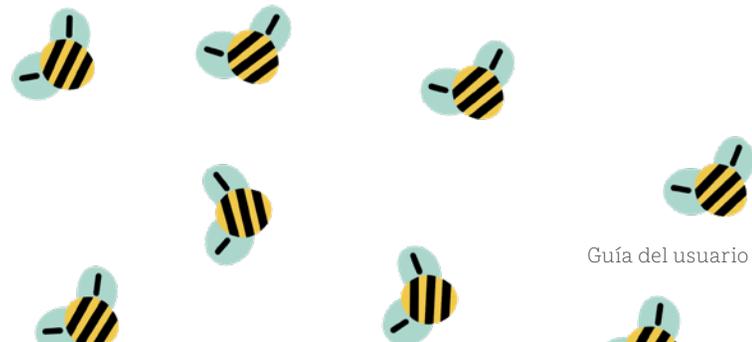
Este componente está disponible en los Grados K–5 y diagrama la instrucción diaria para apoyar a los maestros en la planificación y las anotaciones de cada lección. La Guía del maestro establece el alcance y la secuencia de las lecciones para ayudar a los maestros a planificar las clases para un conjunto diverso de estudiantes. Destaca los objetivos principales y entrelaza las actividades de práctica con la instrucción escalonada para que los estudiantes dominen el contenido enseñado. La Guía del maestro incluye una tabla llamada “Vistazo a la lección” que detalla los segmentos de las lecciones, la forma en que se agrupará el salón de clase, la duración de los segmentos y los materiales. Además, la Guía del maestro ayuda a comprender las metas generales de las unidades e incluye anexos con recursos profesionales suplementarios y las hojas de ejercicios necesarias para la implementación del currículo.



## Libros de lectura

En los Grados K–2, los libros de lectura ofrecen a los estudiantes texto decodificable que se conecta explícitamente con el alcance y la secuencia de la fonética. Los estudiantes practican los códigos y los patrones de las palabras que han aprendido y comienzan a usar los libros de lectura para trabajar en la comprensión lectora. Los libros ayudan a los estudiantes a contextualizar el significado a medida que leen. Presentan textos nivelados para el grado específico e incluyen materiales de apoyo para ayudar a los alumnos a reconocer los patrones enseñados. Por ejemplo, contienen palabras en negrita para que los estudiantes reconozcan patrones de palabras familiares que han estudiado. Los libros de lectura también incluyen palabras subrayadas que indican que parte de una palabra puede ser compleja y que no se ajusta a un código o patrón estudiado. Estos libros están diseñados para que cada estudiante los pueda sostener en sus manos y practicar la decodificación y la fluidez. El programa ofrece relatos adicionales para practicar y así ayudar a los estudiantes a sumergirse en lecturas relacionadas con la enseñanza explícita de la fonética.

En los Grados 3–5, los libros de lectura son la fuente de conocimiento previo y de relatos. Los estudiantes se sumergen diariamente en el contenido de los libros de lectura y se concentran en extraer el significado de los textos y en mejorar la expresión oral, la comprensión auditiva y la escritura. Los libros de lectura presentan textos complejos adecuados a cada grado para garantizar la participación equitativa de todos los alumnos, al tiempo que permiten a los maestros adaptar la instrucción según las necesidades de cada estudiante. Cada libro desarrolla un área particular de conocimiento y expone a los estudiantes a vocabulario con varias capas de significado para mejorar las destrezas de comprensión. Los textos en los libros de lectura van aumentando en complejidad a medida que los estudiantes avanzan de grado.



## Licencias para los libros de lectura de Grados 3–5

Todas las unidades en los Grados 3–5 incluyen textos que los estudiantes van a leer y a estudiar. Muchas de las lecturas para los Grados 3–5 son de licencia abierta; esto significa que podemos proveer versiones digitales gratis en nuestro sitio web. Sin embargo, cada grado tiene de una a cinco unidades que se basan en textos con licencia cuyas versiones digitales no se pueden ofrecer de forma gratuita.

**Para los participantes de CRIMSI (COVID Recovery Instructional Materials Support Initiative, por sus siglas en inglés)**– Todos aquellos textos que estén clasificados en las tablas bajo el tipo “licencia abierta” serán imprimidos y enviados a los diferentes distritos, ya sea en forma de antología o como libros comerciales.

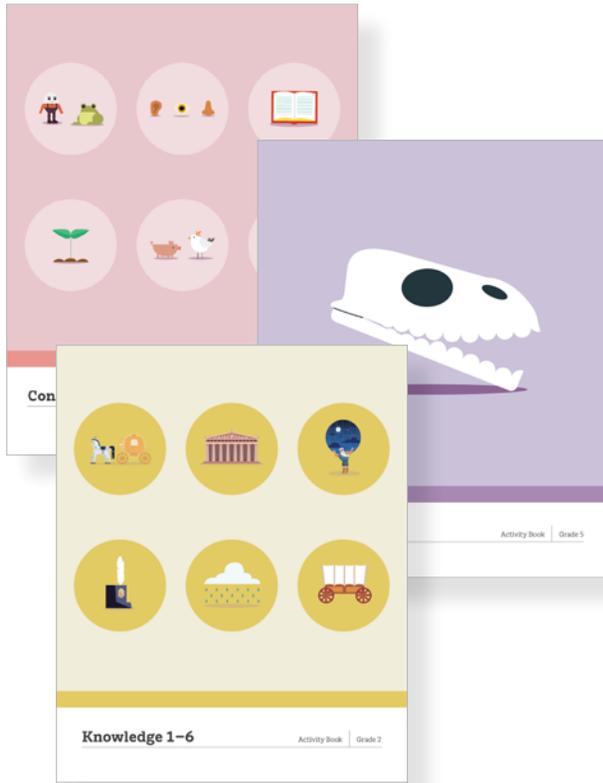
**Para los que no participan de CRIMSI** – Los libros de antología se pueden comprar en su forma impresa directamente de Amplify y los libros comerciales se pueden obtener de forma independiente.

A continuación se presenta la información de los libros de lectura por grado y unidad, y sus respectivas licencias (el tipo de licencia es el mismo para inglés y español).

Grado 3: Diéz unidades con licencia abierta; Una unidad con texto con licencia			
No. Unidad	Título de la unidad	Tipo de texto	Notas
1	Cuentos clásicos: <i>El viento en los sauces</i>	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
2	Escamas, plumas y pelaje: la clasificación de los animales	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
3	El cuerpo humano: sistemas y sentidos	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
4	La civilización romana antigua	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
5	¡Rayos, truenos y centellas! La luz y el sonido	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
6	La era vikinga	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
7	Astronomía: nuestro sistema solar y más allá	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
8	Aprender de la tierra: regiones y culturas de los nativos americanos	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
9	Viajeros de otras tierras: las primeras exploraciones de Norteamérica	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
10	La época colonial en los Estados Unidos	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
11	Nueva unidad TX: Jazz y más	Texto con licencia	En esta unidad se usan varios libros comerciales.

Grado 4: Cuatro unidades con licencia abierta; Cinco unidades con textos con licencia			
No. Unidad	Título de la unidad	Tipo de texto	Notas
1	Narrativas personales: mi historia, mi voz	Texto con licencia	Fragmento del libro de antología
2	¡Eureka! El arte de la invención	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
3	Ficción contemporánea: mi calle, tu calle	Texto con licencia	Fragmento del libro de antología
4	La Revolución estadounidense: construir una nación	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
5	<i>La isla del tesoro:</i> la X marca el lugar	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
6	Poesía: palabras maravillosas	Texto con licencia	Fragmento del libro de antología
7	Geología: esta inmensa roca	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
8	Nueva unidad TX: Energía	Texto con licencia	En esta unidad se usan varios libros comerciales.
9	Análisis literario: <i>Amigo se escribe con H</i>	Texto con licencia	En esta unidad se usa una novela.

Grado 5: Cinco unidades con licencia abierta; Cinco unidades con textos con licencia			
No. Unidad	Título de la unidad	Tipo de texto	Notas
1	Narrativas personales: déjame contarte una historia	Texto con licencia	Fragmento del libro de antología
2	El Renacimiento: arte y cultura	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
3	Las primeras civilizaciones americanas: mitos, pirámides y reyes	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
4	Don Quijote: la historia de un caballero optimista	Texto con licencia	Fragmento del libro de antología
5	Poesía: collage de palabras	Texto con licencia	Fragmento del libro de antología
6	Introducción a Shakespeare: <i>Sueño de una noche de verano</i>	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
7	Los nativos americanos y los Estados Unidos	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
8	Sustancias químicas: detectives, dinosaurios y descubrimiento	Licencia abierta	Libro de lectura en el sitio web
9	Nueva unidad TX: Más allá de Juneteenth: de 1865 al presente	Texto con licencia	En esta unidad se usan varios libros comerciales.
10	Análisis literario: <i>El chico de la flecha</i>	Texto con licencia	En esta unidad se usa una novela.

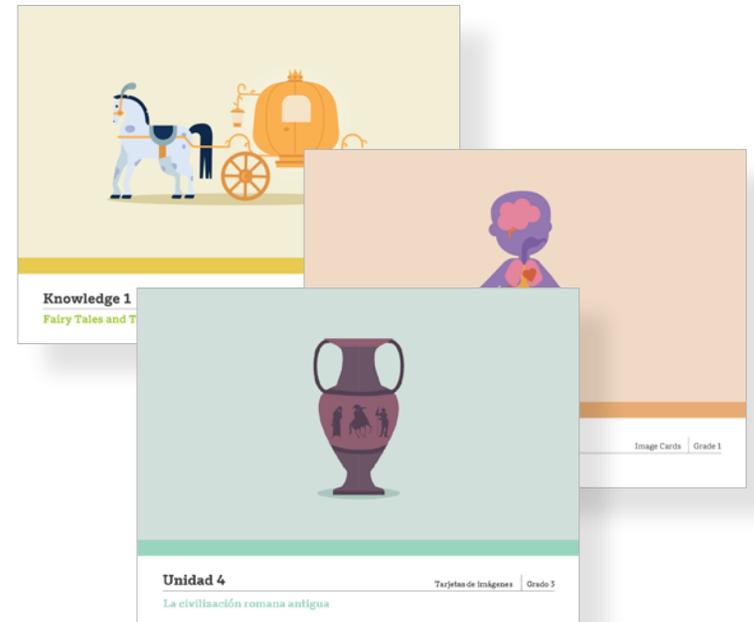


## Cuaderno de actividades

En los Grados K–5, los cuadernos de actividades permiten a los estudiantes practicar y aplicar las destrezas aprendidas mientras fortalecen aquellas que requieren más tiempo para dominar. Los cuadernos de actividades promueven la práctica distribuida para que los estudiantes tengan muchas oportunidades para fortalecer las destrezas. Como herramienta de instrucción, esto permite que los maestros retomen la enseñanza de las destrezas para aquellos alumnos que lo necesitan. Las actividades en los cuadernos están diseñadas para ayudar a los estudiantes a dominar el objetivo principal de cada lección. Por lo tanto, los maestros pueden utilizar los cuadernos de actividades para medir el progreso de los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje. También pueden asignar las páginas de actividades como refuerzo o para adelantar contenido según el progreso de los alumnos. Los ejercicios que se incluyen en los cuadernos de actividades están orientados hacia la práctica de destrezas, la comprensión y escritura de textos, la formulación de respuestas con base en los textos y el análisis de ideas o conceptos.

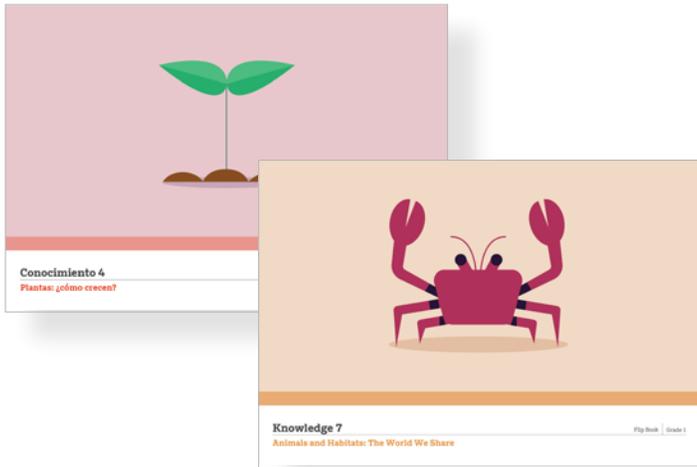
## Tarjetas de imágenes

En los Grados K–3, se usan tarjetas de imágenes para favorecer la comprensión y el desarrollo de modelos mentales por parte de los estudiantes. Las imágenes permiten ampliar el conocimiento sobre los temas de las unidades y conectar las ideas que se presentan en los textos que se leen en voz alta a los alumnos. Las tarjetas de imágenes son útiles para aquellos estudiantes que necesitan reforzar las destrezas de adquisición del lenguaje y desarrollo de vocabulario, incluidos los estudiantes ELL.



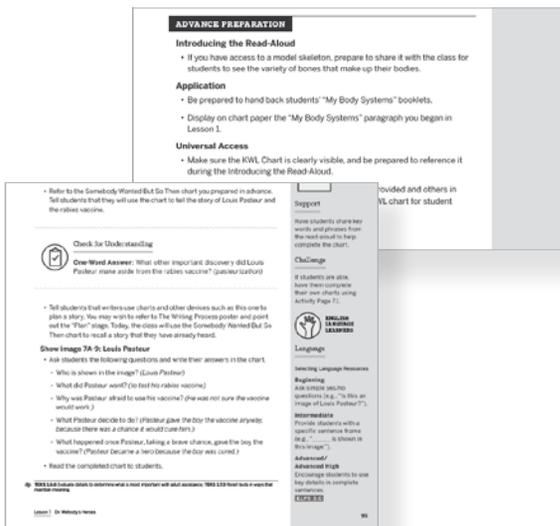
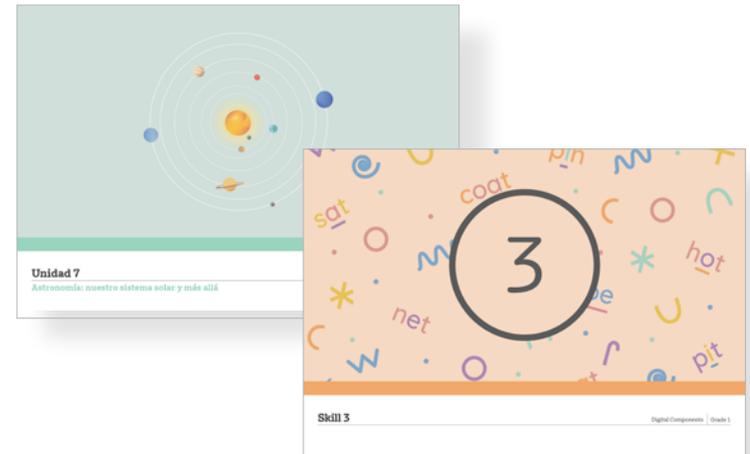
## Rotafolios de imágenes

En los Grados K–2, los rotafolios de imágenes están relacionados con las lecturas en voz alta. De manera similar a las tarjetas de imágenes, los rotafolios contienen imágenes que reflejan el contenido de las lecturas en voz alta y favorecen el desarrollo de la comprensión auditiva con elementos visuales. Presentan fotografías, imágenes artísticas, mapas y gráficas que ayudan a los estudiantes a establecer conexiones con el texto, especialmente cuando existen brechas lingüísticas. Los rotafolios de imágenes permiten a los maestros personalizar la enseñanza con materiales visuales para garantizar el acceso equitativo al currículo por parte de todos los estudiantes.



## Componentes digitales

Los componentes digitales son documentos PDF imprimibles que los maestros pueden descargar para mostrar a los estudiantes durante las lecciones. Incluyen gráficas, líneas de tiempo, listas y otros recursos relacionados con las lecciones.



## Apoyo adicional

Los anexos en la Guía del maestro incluyen materiales de apoyo y recursos profesionales para cada grado, como hojas de ejercicios y otros documentos relacionados con las lecciones. Las descripciones de las unidades proporcionan el contexto para cada lección. En los Grados K–2, las lecciones en el área de Destrezas contienen una sección de apoyo adicional diseñada para aquellos estudiantes que necesitan reforzar las destrezas básicas. Además, cada lección en los Grados K–5 ofrece recursos recomendados específicos en relación con el acceso universal a la enseñanza, estudiantes ELL, instrucción adicional y desafíos para todos los estudiantes.

# ELAR Grados K–5: Conocimientos y unidades

Kindergarten	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5
<b>Conocimiento 1:</b> Nursery Rhymes and Fables	<b>Conocimiento 1:</b> Fables and Stories	<b>Conocimiento 1:</b> Fairy Tales and Tall Tales	<b>Unidad 1:</b> Classic Tales: <i>The Wind in the Willows</i>	<b>Unidad 1:</b> Personal Narratives: My Story, My Voice	<b>Unidad 1:</b> Personal Narratives: Let Me Tell You a Story
<b>Conocimiento 2:</b> The Five Senses	<b>Conocimiento 2:</b> The Human Body	<b>Conocimiento 2:</b> The Ancient Greek Civilization	<b>Unidad 2:</b> Scales, Feathers, and Fur: Animal Classification	<b>Unidad 2:</b> Eureka! The Art of Invention	<b>Unidad 2:</b> The Renaissance: Art and Culture
<b>Conocimiento 3:</b> Stories: Fairy Tales and Folktales	<b>Conocimiento 3:</b> Different Lands, Similar Stories	<b>Conocimiento 3:</b> Stories from Mount Olympus	<b>Unidad 3:</b> The Human Body: Systems and Senses	<b>Unidad 3:</b> Contemporary Fiction: Mi Calle, Tu Calle	<b>Unidad 3:</b> Early American Civilizations: Myths, Pyramids, and Kings
<b>Conocimiento 4:</b> Plants: How Do They Grow?	<b>Conocimiento 4:</b> Early American Civilizations	<b>Conocimiento 4:</b> The War of 1812	<b>Unidad 4:</b> The Ancient Roman Civilization	<b>Unidad 4:</b> American Revolution: Building a Nation	<b>Unidad 4:</b> Don Quixote: A Hopeful Knight's Tale
<b>Conocimiento 5:</b> Farms: From the Ground Up	<b>Conocimiento 5:</b> Astronomy: Space Exploration	<b>Conocimiento 5:</b> Cycles of Nature: Clouds to Raindrops	<b>Unidad 5:</b> Flash, Bang, Boom! Exploring Light and Sound	<b>Unidad 5:</b> <i>Treasure Island:</i> X Marks the Spot	<b>Unidad 5:</b> Poetry: Collage of Words
<b>Conocimiento 6:</b> Native Americans: Tradition, Heritage, and the Land	<b>Conocimiento 6:</b> The History of the Earth	<b>Conocimiento 6:</b> Westward Expansion	<b>Unidad 6:</b> The Viking Age	<b>Unidad 6:</b> Poetry: Wondrous Words	<b>Unidad 6:</b> Introduction to Shakespeare: <i>A Midsummer Night's Dream</i>
<b>Conocimiento 7:</b> Kings and Queens	<b>Conocimiento 7:</b> Animals and Habitats: The World We Share	<b>Conocimiento 7:</b> Insects: All Around	<b>Unidad 7:</b> Astronomy: Our Solar System and Beyond	<b>Unidad 7:</b> Geology: This Rock You're Standing On	<b>Unidad 7:</b> Native Americans and the United States
<b>Conocimiento 8:</b> Seasons and Weather: As the Earth Turns	<b>Conocimiento 8:</b> Fairy Tales	<b>Conocimiento 8:</b> The U.S. Civil War	<b>Unidad 8:</b> Learning from the Land: Native American Regions and Cultures	<b>Unidad 8:</b> Energy	<b>Unit 8:</b> Chemical Matter: Detectives, Dinosaurs, and Discovery
<b>Conocimiento 9:</b> Colonial Towns and Townspople: Once Upon America	<b>Conocimiento 9:</b> A New Nation: American Independence	<b>Conocimiento 9:</b> The Human Body: Building Blocks and Nutrition	<b>Unidad 9:</b> Travelers from Other Lands: Early Explorations of North America	<b>Unidad 9:</b> Novel Study: <i>Hello, Universe</i>	<b>Unidad 9:</b> Beyond Juneteenth: 1865 to Present
<b>Conocimiento 10:</b> Taking Care of the Earth	<b>Conocimiento 10:</b> Frontier Explorers	<b>Conocimiento 10:</b> Journeys to America: Land of Opportunity	<b>Unidad 10:</b> Colonial America		<b>Unidad 10:</b> Novel Study: <i>The Science of Breakable Things</i>
<b>Conocimiento 11:</b> Presidents and American Symbols: Uniquely American	<b>Conocimiento 11:</b> Adventure Stories	<b>Conocimiento 11:</b> Fighting for a Cause	<b>Unidad 11:</b> All That Jazz		
<b>Conocimiento 12:</b> Art and the World Around Us		<b>Conocimiento 12:</b> Up, Up, and Away: The Age of Aviation			

# SLAR Grados K–5: Conocimientos y unidades

Kindergarten	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5
<b>Conocimiento 1:</b> Rimas y fábulas infantiles	<b>Conocimiento 1:</b> Fábulas y cuentos	<b>Conocimiento 1:</b> Cuentos de hadas y cuentos exagerados	<b>Unidad 1:</b> Cuentos clásicos: <i>El viento en los sauces</i>	<b>Unidad 1:</b> Narrativas personales: mi historia, mi voz	<b>Unidad 1:</b> Narrativas personales: déjame contarte una historia
<b>Conocimiento 2:</b> Los cinco sentidos	<b>Conocimiento 2:</b> El cuerpo humano	<b>Conocimiento 2:</b> La civilización griega antigua	<b>Unidad 2:</b> Escamas, plumas y pelaje: la clasificación de los animales	<b>Unidad 2:</b> ¡Eureka! El arte de la invención	<b>Unidad 2:</b> El Renacimiento: arte y cultura
<b>Conocimiento 3:</b> Cuentos: cuentos de hadas y cuentos populares	<b>Conocimiento 3:</b> Tierras diferentes, cuentos similares	<b>Conocimiento 3:</b> Historias del monte Olimpo	<b>Unidad 3:</b> El cuerpo humano: sistemas y sentidos	<b>Unidad 3:</b> Ficción contemporánea: mi calle, tu calle	<b>Unidad 3:</b> Las primeras civilizaciones americanas: mitos, pirámides y reyes
<b>Conocimiento 4:</b> Plantas: ¿cómo crecen?	<b>Conocimiento 4:</b> Antiguas civilizaciones de América	<b>Conocimiento 4:</b> La guerra de 1812	<b>Unidad 4:</b> La civilización romana antigua	<b>Unidad 4:</b> La Revolución estadounidense: construir una nación	<b>Unidad 4:</b> Don Quijote: la historia de un caballero optimista
<b>Conocimiento 5:</b> Granjas: desde las raíces	<b>Conocimiento 5:</b> Astronomía: la exploración del espacio	<b>Conocimiento 5:</b> Los ciclos de la naturaleza: de las nubes a la lluvia	<b>Unidad 5:</b> ¡Rayos, truenos y centellas! La luz y el sonido	<b>Unidad 5:</b> <i>La isla del tesoro:</i> la X marca el lugar	<b>Unidad 5:</b> Poesía: collage de palabras
<b>Conocimiento 6:</b> Los nativos americanos: tradición, herencia y la tierra	<b>Conocimiento 6:</b> La historia de la Tierra	<b>Conocimiento 6:</b> La expansión hacia el oeste	<b>Unidad 6:</b> La era vikinga	<b>Unidad 6:</b> Poesía: palabras maravillosas	<b>Unidad 6:</b> Introducción a Shakespeare: <i>Sueño de una noche de verano</i>
<b>Conocimiento 7:</b> Reyes y reinas	<b>Conocimiento 7:</b> Los animales y sus hábitats: el mundo que compartimos	<b>Conocimiento 7:</b> Los insectos: por todas partes	<b>Unidad 7:</b> Astronomía: nuestro sistema solar y más allá	<b>Unidad 7:</b> Geología: esta inmensa roca	<b>Unidad 7:</b> Los nativos americanos y los Estados Unidos
<b>Conocimiento 8:</b> Las estaciones y el tiempo: a medida que gira la Tierra	<b>Conocimiento 8:</b> Cuentos de hadas	<b>Conocimiento 8:</b> La Guerra Civil de los Estados Unidos	<b>Unidad 8:</b> Aprender de la tierra: regiones y culturas de los nativos americanos	<b>Unidad 8:</b> Energía	<b>Unidad 8:</b> Sustancias químicas: detectives, dinosaurios y descubrimiento
<b>Conocimiento 9:</b> Las colonias y sus habitantes: érase una vez en los Estados Unidos	<b>Conocimiento 9:</b> Una nueva nación: la independencia de los Estados Unidos	<b>Conocimiento 9:</b> El cuerpo humano: componentes básicos y nutrición	<b>Unidad 9:</b> Viajeros de otras tierras: las primeras exploraciones de Norteamérica	<b>Unidad 9:</b> Análisis literario: <i>Amigo se escribe con H</i>	<b>Unidad 9:</b> Más allá de Juneteenth: de 1865 al presente
<b>Conocimiento 10:</b> Cuidar el planeta Tierra	<b>Conocimiento 10:</b> Exploradores de la Frontera	<b>Conocimiento 10:</b> Travesías a los Estados Unidos: una tierra de oportunidades	<b>Unidad 10:</b> La época colonial en los Estados Unidos		<b>Unidad 10:</b> Análisis literario: <i>El chico de la flecha</i>
<b>Conocimiento 11:</b> Presidentes y símbolos de los Estados Unidos: distintivos de la nación	<b>Conocimiento 11:</b> Cuentos de aventuras	<b>Conocimiento 11:</b> Luchar por una causa	<b>Unidad 11:</b> Jazz y más		
<b>Conocimiento 12:</b> El arte y el mundo que nos rodea		<b>Conocimiento 12:</b> ¡A volar! La era de la aviación			Guía del usuario   25

# Guía y planificación para la instrucción diaria

Al planificar la instrucción diaria y la implementación de las lecciones, es importante que los maestros asignen los tiempos recomendados para cada grado, según se detalla a continuación.

Lecciones por unidad	Duración de la lección*
La duración de cada unidad varía según el objetivo de enseñanza.	<p><b>K–2:</b> 60 minutos - Destrezas 60 minutos - Conocimiento</p> <p><b>3:</b> 120 minutos (integración de Destrezas y Conocimiento)</p> <p><b>4–5:</b> 90 minutos (integración de Destrezas y Conocimiento)</p> <p><i>* Las pausas se incorporan en las lecciones de Amplify Texas Elementary Literacy Program para reforzar, enriquecer o modificar el ritmo de la instrucción. Las pausas dan a los maestros flexibilidad para modificar el ritmo de la instrucción y tiempo adicional para repasar y volver a enseñar contenidos y para diferenciar la enseñanza de destrezas y conocimientos nuevos en cada unidad.</i></p>

# Los textos de Amplify Texas Elementary Literacy Program



## Tipos de texto

Amplify Texas Elementary Literacy Program aborda explícitamente los diversos géneros incluidos en los TEKS mediante literatura de no ficción, cuentos de hadas, cuentos populares, poemas, textos informativos y obras de teatro. Asimismo, los textos en este programa educativo funcionan como pilares para las destrezas de comprensión, habilidades para responder, indagación e investigación y propósito del escritor, al tiempo que promueven la aplicación de los dominios de los TEKS — escuchar, hablar, escribir, leer y pensar—. Los alumnos tendrán la oportunidad de trabajar con textos modelo que servirán como referencia para sus propios escritos narrativos, expositivos y argumentativos. Los estudiantes de los Grados K–5 experimentan la lectura por medio de textos que persiguen diferentes propósitos, como se muestra a continuación:

Tipo de texto	Grado y área
Lecturas decodificables, libros de lectura	K–2: Destrezas 3–5: Unidades integradas
Libros comerciales	K–2: Conocimiento 3–5: Unidades integradas
Lecturas en voz alta	K–2: Conocimiento 3–5: Unidades integradas
Selecciones de poemas	K–2: Conocimiento 3–5: Unidades integradas

## Textos basados en conocimientos

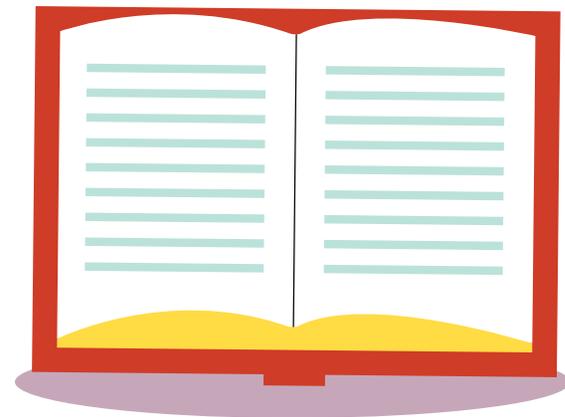
Los textos de Amplify Texas Elementary Literacy Program respaldan las áreas de conocimiento, exponen a los estudiantes al contenido del currículo y ayudan a desarrollar el conocimiento previo, conceptual y académico. Además, promueven la adquisición continua de vocabulario y el pensamiento crítico. Los estudiantes responden a los textos mediante la aplicación formativa de las destrezas básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Se usan textos de diversos géneros para respaldar el pensamiento crítico y las destrezas metacognitivas de los estudiantes a lo largo del currículo. En este programa, los alumnos explorarán diferentes tipos de textos para desarrollar explícitamente el conocimiento previo y el conocimiento conceptual, que a su vez aumentan el conocimiento académico.

## Textos auténticos

Los textos auténticos son un componente integral del currículo de Amplify Texas Elementary Literacy Program. En este programa, los textos auténticos atrapan al lector a través del uso de lenguaje común, la perspectiva y el contexto. En resumen, permiten que los lectores establezcan conexiones entre el texto y ellos mismos, el texto y el mundo y el texto y otros textos. La selección de textos auténticos en los programas de lectoescritura en inglés y en español buscan destacar escritores y contenido que reflejan la diversidad de culturas, orígenes y entornos de los estudiantes atendidos por la Agencia de Educación de Texas.

## Textos de las lecturas en voz alta

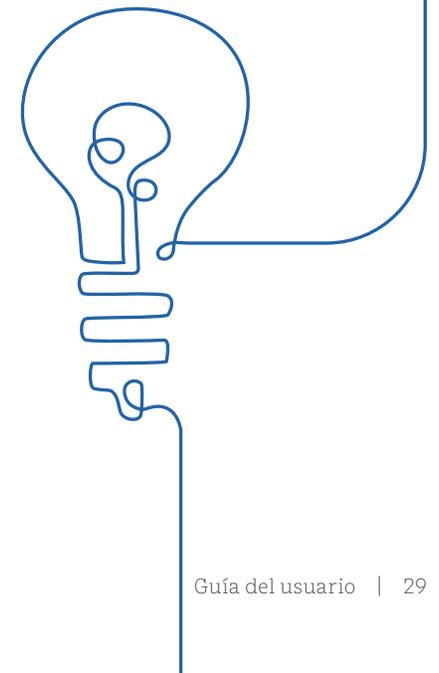
En Amplify Texas Elementary Literacy Program, las lecturas en voz alta ayudan a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Está demostrado que la comprensión auditiva supera la comprensión lectora hasta los trece años. Por lo tanto, las lecciones se han estructurado de forma estratégica para garantizar que los alumnos tengan la oportunidad de escuchar y familiarizarse con los textos de las lecturas en voz alta, que desarrollan conocimientos en torno al contenido. Si bien los textos de las lecturas en voz alta forman parte del currículo en los Grados K–5, los estudiantes de los Grados 3–5 tienen oportunidades para practicar de manera cada vez más estratégica con selecciones de lectura independiente a fin de aumentar y desarrollar las destrezas de comprensión de lectura.

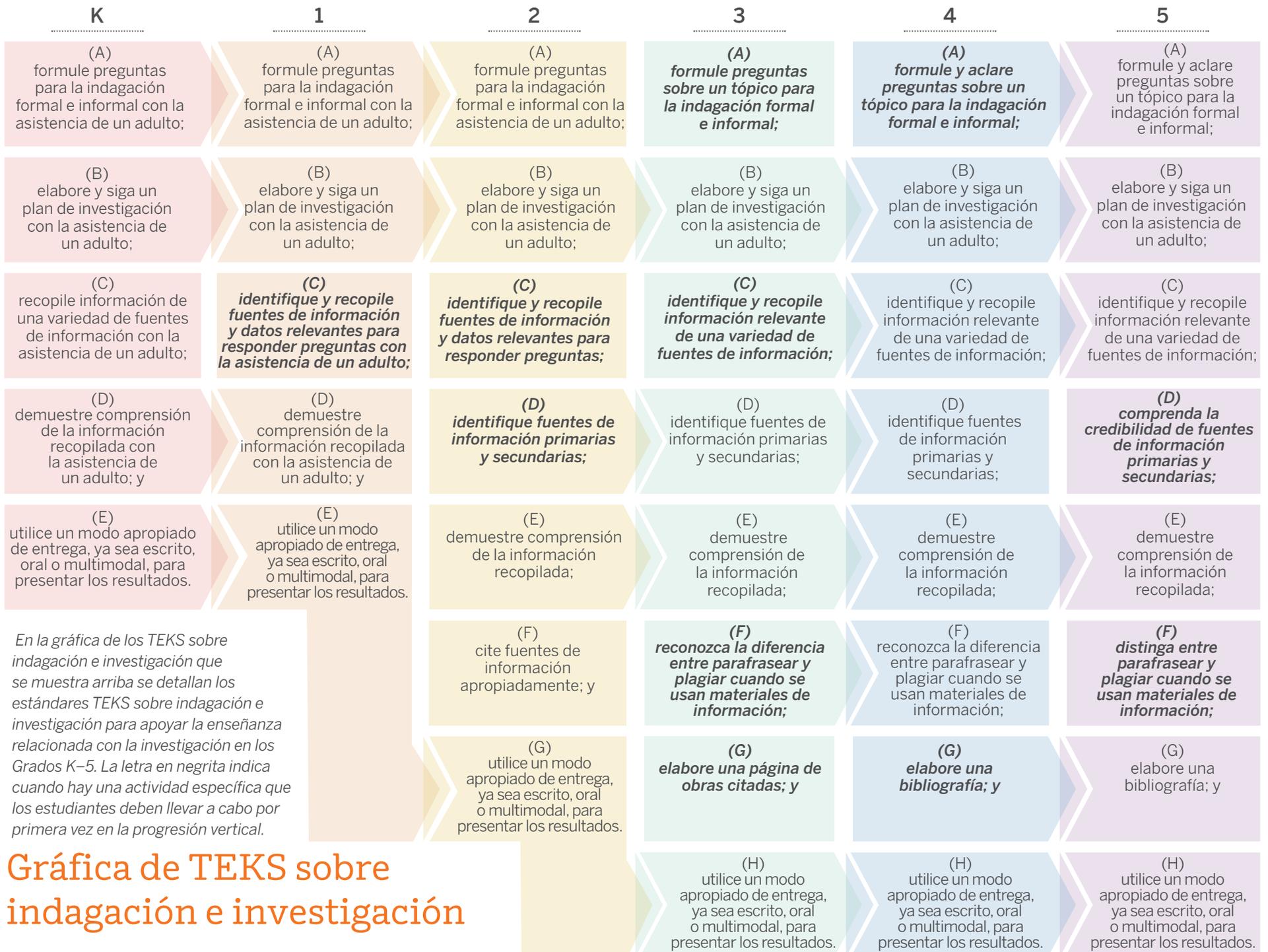


# Indagación e investigación

Amplify Texas Elementary Literacy Program busca apoyar el desarrollo de las destrezas de indagación e investigación en los estudiantes de los Grados K–5. Mediante la implementación del programa, los maestros promueven el desarrollo de la indagación e investigación a través de preguntas literales, preguntas para inferir y preguntas evaluativas sobre los textos. De este modo, se anima a los estudiantes a formular sus propias preguntas a partir de la reflexión individual y colaborativa sobre los textos y las áreas de conocimiento. Por medio de discusiones basadas en evidencia del texto, los alumnos desarrollarán conocimientos en torno al contenido de las unidades que resulte más relevante según sus contextos y experiencias particulares. Los TEKS sirven de guía para los procesos de indagación e investigación y para las instancias de evaluación en este programa. Por consiguiente, para entender el enfoque matizado de Amplify Texas Elementary Literacy Program con respecto a la indagación e investigación, es necesario que los maestros tengan en cuenta la progresión vertical de las expectativas basadas en los estándares para los estudiantes de los Grados K–5, según se presentan en los TEKS.

**La gráfica de los TEKS sobre indagación e investigación que se presenta en la página siguiente brinda a los maestros un recurso y una herramienta visual para implementar los estándares sobre indagación e investigación en los Grados K–5.**





## Gráfica de TEKS sobre indagación e investigación

# Apoyo para el aprendizaje virtual.....

Amplify Texas Elementary Literacy Program apoya el aprendizaje virtual mediante las siguientes modalidades:

- Lecturas en voz alta interactivas.
- Grabaciones de todas las lecturas en voz alta, en inglés y en español.
- Cuadernos de actividades digitales. Disponibles en formato PDF para estudiantes de habla hispana y estudiantes de habla inglesa, los cuadernos de actividades digitales permiten a los estudiantes insertar las respuestas mediante el uso de una computadora y un programa que lea documentos PDF. Además, los maestros dispondrán de versiones en Word para modificar las instrucciones y las actividades en los cuadernos, según sea necesario.
- Evaluaciones digitales. Disponibles para los maestros en inglés y en español, las evaluaciones digitales son evaluaciones sumativas que se realizan al final de la unidad.
- Cartas de apoyo para las familias de estudiantes en modalidad virtual.
- Selección de textos con fines educativos, como artículos y fragmentos de Internet y material audiovisual multimedia.
- Acceso a actividades de formación profesional en línea para los maestros y los administradores.
- Una Guía del maestro para todas las lecciones, una guía para planificar el aprendizaje virtual/híbrido y materiales de enseñanza digitales.



# Apoyo para el aprendizaje individualizado

## Amplify Reading Texas

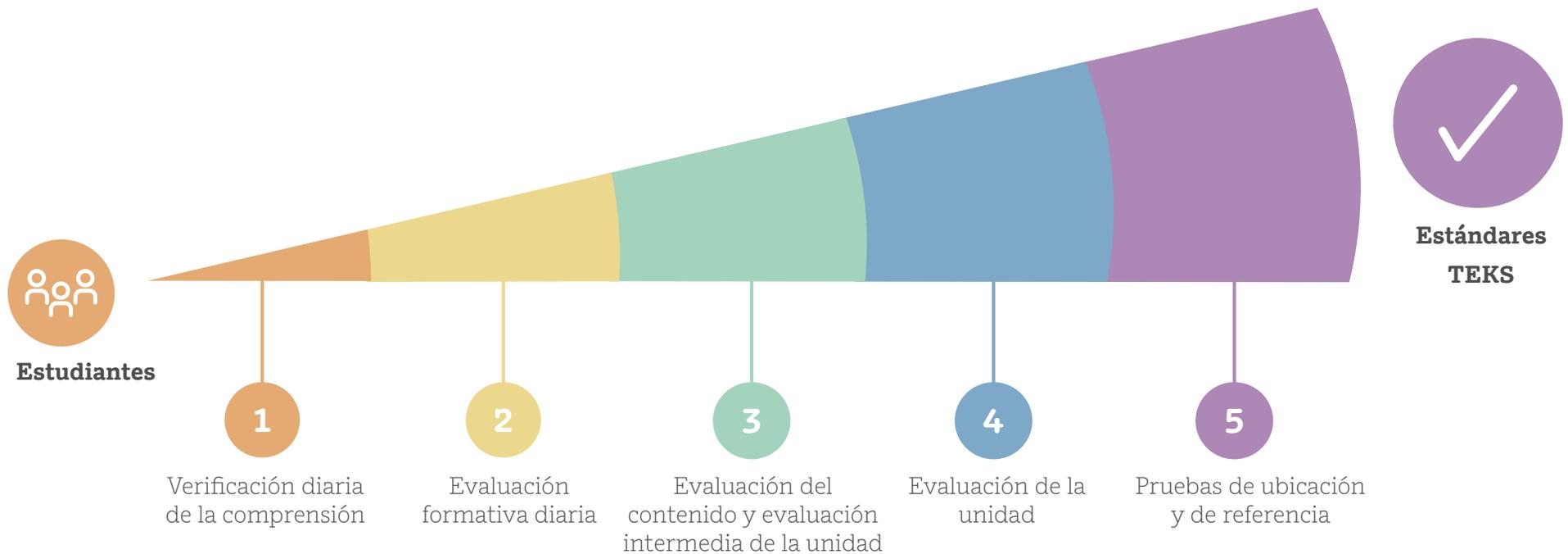
Con el fin de ofrecer apoyo adicional para el aprendizaje individualizado en los Grados K–2, Amplify Reading Texas permite a los maestros impartir una instrucción individualizada según las necesidades de los estudiantes, que también puede combinarse con materiales para el desarrollo de las destrezas básicas. Amplify Reading Texas es un programa pedagógico flexible basado en la investigación que amplía el aprendizaje de las destrezas básicas y proporciona información valiosa a los maestros y administradores. Amplify Reading Texas puede usarse con aquellos estudiantes que necesitan instrucción y práctica independiente y personalizada, dos o tres veces a la semana, entre 30 y 45 minutos. La ubicación de cada estudiante en el programa se hace a partir de información específica, y los estudiantes avanzan en el currículo de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje. Si bien Amplify Reading Texas no está pensado como un programa de intervención escalonada, es ideal para reforzar las destrezas básicas y la comprensión y, de ese modo, colaborar en el desarrollo de todos los estudiantes. Amplify Reading Texas es un programa flexible, es decir que el grado de andamiaje, instrucción y práctica se adapta conforme al desempeño del estudiante.

***Para obtener más información sobre Amplify Reading Texas, visite el sitio web de Amplify Texas Home Learning.***



# Evaluación

Las evaluaciones de Amplify Texas Elementary Literacy Program permiten a los maestros obtener información fundamental para comprobar el dominio de los estándares por parte de los estudiantes. A través de las evaluaciones formativas incluidas en las lecciones de los Grados K–5, los maestros pueden adaptar la instrucción según las necesidades de cada estudiante. Las evaluaciones se usan para verificar la comprensión de los alumnos y la aplicación de las áreas de Destrezas y Conocimiento, y tienen el formato que se indica a continuación:



1

**Verificación diaria de la comprensión.** La comprensión de los estudiantes se verifica rápidamente durante la instrucción. Esto permite a los maestros monitorear el progreso logrado en cada objetivo central y modificar la instrucción según sea necesario. Por ejemplo, en los Grados 3–5 se incluyen boletos de salida, en inglés y en español, que ayudan a los maestros a verificar de forma inmediata la comprensión de los estudiantes sobre el contenido enseñado. Asimismo, en los Grados K–5, se pueden usar las discusiones basadas en la evidencia y las actividades de escritura para evaluar el nivel de conocimiento del contenido antes, durante y después de la instrucción.

2

**Evaluación formativa diaria.** Las evaluaciones formativas diarias están alineadas con cada lección y permiten a los estudiantes demostrar lo que han aprendido en la instrucción del día. Estas evaluaciones se llevan a cabo durante el período de instrucción o como actividades para llevar a casa. Las preguntas estratégicas que se les asignan a los estudiantes deben incluir preguntas literales, preguntas para inferir y preguntas evaluativas. Este tipo de preguntas ayudan a los maestros a examinar la capacidad de los estudiantes para identificar información explícita en los textos y hacer inferencias, y a evaluar la aplicación analítica de las destrezas.

**Seguimiento del progreso.** Los maestros pueden usar un formulario para dar seguimiento al progreso de cada estudiante a lo largo del tiempo y compararlo con el progreso de otros alumnos.

3

**\*Evaluación intermedia de la unidad.** La evaluación intermedia de la unidad permite a los maestros seguir el progreso de los estudiantes a lo largo de la unidad y adaptar el tiempo de instrucción restante —por ejemplo, mediante días de Pausa— según las necesidades de los alumnos. Las evaluaciones intermedias y finales de la unidad contienen las instrucciones y el material de apoyo necesarios para analizar el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas y temas, tales como ortografía, gramática, morfología, comprensión lectora y escritura. **\*La evaluación intermedia de la unidad no se incluye en todas las unidades.**

4

**Evaluación de la unidad.** Las evaluaciones de la unidad permiten evaluar de manera sumativa la comprensión de los estudiantes sobre las áreas de conocimiento. Estas evaluaciones, que normalmente ocupan un período de instrucción, incluyen material de apoyo para el análisis de errores y tablas de evaluación para registrar el progreso de los estudiantes.

5

**Evaluación de principio, mitad y fin de año.** Las evaluaciones de principio, mitad y fin de año constan de varios días y ayudan a los maestros a medir el dominio del material por parte de los estudiantes según el grado. Esto facilita la ubicación adecuada de los alumnos y las intervenciones necesarias.

**Evaluación de ortografía y escritura.** Las evaluaciones de ortografía y escritura están disponibles para los Grados 1–5. La Guía del maestro incluye tablas de análisis de ortografía y guías de evaluación de escritura.

# Apoyo para todos los estudiantes

## Estudiantes con discapacidades

Amplify Texas Elementary Literacy Program promueve el acceso al currículo por parte de todos los estudiantes y está diseñado para incluir a estudiantes con discapacidades. Se han revisado los documentos de alineación vertical de Texas al momento de crear las unidades para garantizar que se haya considerado el conocimiento previo como punto de partida del currículo para una diversidad de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades físicas o cognitivas, siempre que sea posible. Al implementar este programa de lectoescritura, los maestros de estudiantes con discapacidades deben seguir las normas establecidas en las guías de apoyo a la enseñanza para estudiantes con discapacidades de la Agencia de Educación de Texas. En cada lección se incluye un segmento de “Recursos adicionales” con actividades que favorecen el acceso universal al currículo.

## Estudiantes de idioma inglés (ELL)

Amplify Texas Elementary Literacy Program incluye acomodos lingüísticos para que los estudiantes ELL puedan trabajar las áreas de comunicación, secuencia y estructura del inglés, de acuerdo con el nivel de dominio del idioma que demuestren. De conformidad con los TEKS y los ELPS, este programa de lectoescritura facilita los acomodos para los estudiantes ELL mediante el uso de textos adaptados, traducciones, asistencia en el idioma nativo, materiales visuales y resúmenes, entre otros recursos.

## Estudiantes dotados y talentosos

De conformidad con el Plan Estatal de Texas para la Educación de Estudiantes Dotados/Talentosos, Amplify Texas Elementary Literacy Program brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar áreas de interés, dentro de las áreas de conocimiento, a través de la investigación guiada e independiente. Las experiencias de aprendizaje incentivan el uso de materiales de nivel avanzado y las actividades de desempeño como las del Proyecto de los Estándares de Desempeño de Texas. Todas las lecciones incluyen desafíos diseñados para todos los estudiantes.



# Las mejores prácticas y estrategias para el apoyo a todos los estudiantes

	Estudiantes con discapacidades	Estudiantes de idioma inglés	Estudiantes dotados y talentosos
<p><b>Las mejores prácticas incorporadas a las lecciones del currículo básico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferentes modalidades de trabajo (con toda la clase, en grupos pequeños, con un compañero o individual) para reforzar la instrucción y ofrecer diversas formas flexibles para apoyar el aprendizaje</li> <li>Rutinas de instrucción para establecer expectativas y aumentar la confianza</li> <li>Se incluyen en el currículo: organizadores del espacio, aprendizaje práctico, instrucción explícita, estrategias visuales, excursiones virtuales, videos y colaboración entre compañeros</li> <li>Uso de las secciones “Apoyo adicional”, “Actividades finales” y “Pausas” en las unidades para dar oportunidades de <b>apoyo</b> y fomentar la toma de decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Barras laterales escalonadas (3–5 niveles) para la instrucción en grupos pequeños, con un compañero o individual</li> <li>Orientación específica sobre las instrucciones explícitas (p. ej., marcos e iniciadores de oraciones) para fortalecer el uso del lenguaje en las tareas de escritura y de comunicación oral</li> <li>Uso de cognados y transferencia de una lengua a otra (inglés y lenguaje materno) para dar apoyo a las destrezas de aprendizaje del idioma inglés</li> <li>Alineación con los estándares de ELPS: <b>rutinas integradas de vocabulario, escritura, expresión oral, comprensión auditiva y lectura para apoyar y mejorar la adquisición del idioma inglés</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Barras laterales de desafíos que incluyen actividades adicionales para que los estudiantes participen y amplíen su capacidad de reflexión</li> <li>Usar una variedad de tareas de escritura que fomenten el desarrollo y la extensión de múltiples trayectorias</li> <li>Uso de preguntas de discusión abiertas para mejorar las destrezas del lenguaje oral y el desarrollo de vocabulario</li> <li>Uso de las secciones “Actividades finales” y “Pausas” en las unidades para proveer oportunidades de extensión y fomentar la toma de decisiones</li> </ul>
<p><b>Estrategias adicionales que se pueden incorporar al currículo básico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de herramientas de apoyo, como herramientas mnemotécnicas, guías de anticipación, organizadores gráficos y notas digitales e impresas para mejorar el aprendizaje del estudiante</li> <li>Uso de la tecnología disponible para permitir a los estudiantes el acceso digital con el fin de completar el material asignado</li> <li>Uso de apoyos para fortalecer las habilidades sociales (descansos de las tareas mentales, demostración de formas de comunicación, narrativas sociales) y las actividades enfocadas en la transición entre tareas (canciones, danza, trabajos en pareja, movimiento) para fomentar la participación del estudiante</li> <li>Incorporar los programas visuales y las listas de verificación para que el estudiante aprenda con éxito a monitorear su trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de imágenes (fotos, gráficos) y objetos de la vida real (mapas, menús, etc.) para conectarlas con nuevo lenguaje</li> <li>Uso de materiales bilingües para apoyar la adquisición de un nuevo idioma y el desarrollo de conocimiento</li> <li>Uso de estrategias de respuesta física total (TPR, por sus siglas en inglés) para dar apoyo al aprendizaje del lenguaje y vocabulario</li> <li>Uso de materiales literarios guiados, diccionarios bilingües y tesauros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de la tecnología cuando sea apropiado; invitar a los estudiantes a inventar formas nuevas y creativas de mostrar el conocimiento mediante el uso de la tecnología</li> <li>Uso de técnicas de discusión para fomentar el debate, las sesiones de preguntas y respuestas y los talleres o seminarios en los que se invite a los estudiantes a perfeccionar las destrezas para formular preguntas y comunicarse</li> <li>Uso de los centros y la relocalización de grupos en el salón de clase</li> <li>Instrucción de destrezas interpersonales, como la toma de notas, habilidades organizacionales, técnicas de autorreflexión y apoyo entre los compañeros</li> </ul>

## References

1. Adams, B. C., Bell, L. C., and Perfetti, C. A. (1995). A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*, 20(3), 307–323.
2. Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Greulich, L., Meadows, J., and Li, Z. (2011). Assessment data informed guidance to individualize kindergarten reading instruction: Findings from a cluster randomized control field trial. *The Elementary School Journal*, 111(4), 535.
3. August, D., Carlo, M., Dressler, C., and Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50–57.
4. Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556–559.
5. Baker, S. K., Santoro, L. E., Chard, D. J., Fien, H., Park, Y., and Otterstedt, J. (2013). An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade. *The Elementary School Journal*, 113(3), 331–358.
6. Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477.
7. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
8. Batsche, G. M., Curtis, M. J., Dorman, C., Castillo, J. M., and Porter, L. J. (2007). The Florida problem solving/ response to intervention model: implementing a statewide initiative. *Handbook of Response to Intervention*, 378–395. Springer US.
9. Beck, I. L., and McKeown, M. G. (2001). Text talk: capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 10–20.
10. Beck, I. L., and McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251–271.
11. Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. Guilford Press.
12. Bender, W. N. (2009). *Beyond the RTI Pyramid: Solutions for the First Years of Implementation*. Solution Tree Press.
13. Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G., and Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: a snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85–95.
14. Best, R. M., Floyd, R. G., and Mcnamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137–164.
15. Biemiller, A., and Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44.
16. Bjorklund, D. F., and Schneider, W. (1996). The interaction of knowledge, aptitude, and strategies in children's memory performance. *Advances in Child Development and Behavior*, 26, 59–89.
17. Blachman, B. A. (Ed., 1997). *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention*. Routledge.
18. Bodrova, E. L. E. N. A., Leong, D. J., Dickinson, D. K., and Neuman, S. B. (2006). Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 243–256.
19. Brabham, E. G. and Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465.
20. Brady, S. A. (2011). Efficacy of phonics teaching for reading outcomes. *Explaining Individual Differences in Reading: Theory and Evidence*, 69.
21. Busch, T. W., and Reschly, A. L. (2007). Progress monitoring in reading using curriculum-based measurement in a response-to-intervention model. *Assessment for Effective Intervention*, 32(4), 223–230.
22. Cain, K., Oakhill, J., and Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31.
23. Calderón, M., Minaya-Rowe, L., and Duran, D. (2005). *Expediting Comprehension to English Language Learners (ExC-ELL): Report to the Carnegie Foundation*.
24. Calderón, M., Slavin, R., and Sánchez, M. (2011). Effective instruction for English learners. *The Future of Children*, 21(1), 103–127.
25. Carpenter, S. K., Cepeda, N. J., Rohrer, D., Kang, S. H. K., and Pashler, H. (2012). Using spacing to enhance diverse forms of learning: review of recent research and implications for instruction. *Educational Psychology Review*, 24, 369–378.
26. Catts, H. W. (2009). The narrow view of reading promotes a broad view of comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 178–183.
27. Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., and Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 166.
28. Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., and Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: a review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354.
29. Connor, C., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E., and Morrison, F. J. (2009). Individualizing student instruction precisely: effects of child instruction interactions on first graders' literacy development. *Child Development*, 80(1), 77–100.
30. Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*, 45–68.
31. Cunningham, A. E., and Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 264.
32. Cunningham, A. E., and Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability ten years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934.
33. D'angiulli, A., Siegel, L. S., and Maggi, S. (2004). Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language: a longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(4), 202–213.
34. Davis, M. H., and Guthrie, J. T. (2014). Measuring reading comprehension of content area texts using an assessment of knowledge organization. *The Journal of Educational Research*, (pre-publication), 1–17.
35. DeGraaff, S., Bosman, A. M., Hasselman, F., and Verhoeven, L. (2009). Benefits of systematic phonics instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), 318–333.

36. Denton, C. A., Vaughn, S., and Fletcher, J. M. (2003). Bringing research-based practice in reading intervention to scale. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 201–211.
37. Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964–967.
38. Dickinson, D. K., Freiberg, J. B., and Barnes, E. M. (2011). Why are so few interventions really effective? A call for fine-grained research methodology. *Handbook of early literacy research*, 3, 337–357.
39. Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., and Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305–310.
40. Dickinson, D. K., and Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886.
41. Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: the scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202–224.
42. Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 107–122.
43. Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. *Handbook of Child Psychology*, N. Eisenberg (Ed.).
44. Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167–188.
45. Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. A., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287.
46. Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., and Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: a meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44.
47. Fletcher, J. M., and Vaughn, S. (2009). Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30–37.
48. Foorman, B. R., Francis, D. J., Winikates, D., Mehta, P., Schatschneider, C., & Fletcher, J. M. (1997). Early interventions for children with reading disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 255–276.
49. Frith, U., Wimmer, H., and Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German- and English speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2(1), 31–54.
50. Fuchs, D., and Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129–136.
51. Fuchs, D., and Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: what, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.
52. Fuchs, D., Fuchs, L. S., and Compton, D. L. (2012). Smart RTI: a next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263–279.
53. Gelman, R., and Brennen, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 150–158.
54. Gerbier, E., and Toppino, T. C. (2015). The effect of distributed practice: neuroscience, cognition, and education. *Trends in Neuroscience and Education*.
55. Gernsbacher, M. A. (1990). *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
56. Gershkoff-Stowe, L., and Hahn, E. R. (2007). Fast mapping skills in the developing lexicon. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(3), 682–697.
57. Gersten R., Compton D., Connor C. M., Dimino J., Santoro L., Linan-Thompson S., Tilly W. D. (2008). *Assisting students struggling with reading: response to intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide. (NCEE 2009–4045)* Washington, D.C.: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
58. Goswami, U. (2005). Synthetic phonics and learning to read: a cross-language perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), 273–282.
59. Goswami, U., Ziegler, J. C., Dalton, L., and Schneider, W. (2003). Nonword reading across orthographies: how flexible is the choice of reading units? *Applied Psycholinguistics*, 24, 235–247.
60. Gough, P. B., and Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
61. Graesser, A. C., Millis, K., and Graesser, A. (2011). Discourse and cognition. *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Van Dijk, T. A. ed.), 126–142. London: Sage.
62. Graesser, A. C., Singer, M., and Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371.
63. Greenwood, C. R., Bradfield, T., Kaminski, R., Linas, M., Carta, J. J., and Nylander, D. (2011). The response to intervention (RTI) approach in early childhood. *Focus on Exceptional Children*, 43(9), 1–22.
64. Hargrave, A. C., and Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
65. Hayes, D. P. (1988). Speaking and writing: distinct patterns of word choice. *Journal of Memory and Language*, 27(5), 572–585.
66. Hickman, P., Pollard-Durodola, S., and Vaughn, S. (2004). Storybook reading: improving vocabulary and comprehension for English-language learners. *The Reading Teacher*, 720–730.
67. Hindman, A. H., Wasik, B. A., and Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23, 451–474.
68. Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
69. Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology*, 49(1), 4.
70. Hoffman, J. V., Roser, N. L., and Battle, J. (1993). Reading aloud in classrooms: from the modal toward a "model." *The Reading Teacher*, 496–503.
71. Johnston, Rhona S., McGeown, S., and Watson, J. E. (2012). Long term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10 year old boys and girls. *Reading and Writing*, 25(8), 1365–1384.
72. Just, M. A., Carpenter, P. A., and Keller, T. A. (1996). The capacity theory of comprehension: new frontiers of evidence and arguments. *Psychological Review*, 103(4), 773–780.
73. Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68.

74. Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., and Van Den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259–272.
75. Kendeou, P., and Van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567–1577.
76. Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., and Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765.
77. Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49, 294–303. Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
78. Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5, 1270–1328.
79. LaBerge, D., and Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
80. Lane, H. B., and Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668–675.
81. Long, D. L. (2005). Have we been searching for meaning in all the wrong places? Defining the “search after meaning” principle in comprehension. *Discourse Processes*, 39(2–3), 279–298.
82. Marulis, L. M., and Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335.
83. McGinty, A. S., Breit-Smith, A., Justice, L.M., Kaderavek, J., Fan, X. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development with a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 255–267.
84. McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., and Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 79–93.
85. McKeown, M. G., and Curtis, M. E. (Eds.) (2014). *The nature of vocabulary acquisition*. Psychology Press. McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 38(1), 1–30.
86. Morrow, L.M. (2003). Motivating lifelong voluntary readers. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (second edition, J. Flood, D. Lapp, J. Squire, and Jensen, Eds.), 857–867. Mahwah, NJ: Erlbaum.
87. Nagy, W., and Townsend, D. (2012). Words as tools: learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108.
88. Nation, K., and Snowling, M.J.(2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342–356.
89. National Center for Education Statistics. NAEP 1999 trends in academic progress: three decades of student performance (NCES statistical report 2000–469), Jessup, MD: U.S. Department of Education; 1999.
90. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading; the role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 41:428–442
91. National Reading Panel (2000). *Teaching to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its simplifications for reading instruction*. Washington DC: NICHD Clearing House. (<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>)
92. Nelson, J., Perfetti, C., Liben, D., and Liben, M. (2012). Measures of text difficulty: testing their predictive value for grade levels and student performance. Council of Chief State School Officers, Washington, D.C.
93. Neuman, S. (2011). The challenge of teaching vocabulary in early education. *Handbook of Early Literacy Research*, 3, 358–372.
94. Neuman, S. B., and Celano, D. (2006). The knowledge gap: implications of leveling the playing field for low income and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 176–201.
95. Neuman, S. B., and Dwyer, J. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-K. *The Reading Teacher*, 62(5), 384–392.
96. Nord, C., Roey, S., Perkins, R., Lyons, M., Lemanski, N., Brown, J., & Schuknecht, J. (2011). *The nation's report card: America's high school graduates* (NCES 2011-462). Washington, DC: US Department of Education. National Center for Education Statistics.
97. Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554.
98. Páez, M. M., Paratore Bock, K., & Pizzo, L. (2011). Supporting the language and early literacy skills of English language learners: effective practices and future directions. *Handbook of Early Literacy Research*, 3, 136–152.
99. Pajares, F. Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, M. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.), 1–49. Greenwich, CT: JAI Press.
100. Pearson, P. D., Hansen, J., and Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Literacy Research*, 11(3), 201–209.
101. Pellegrini, A. D., and Galda, L. (2003). Joint reading as a context: explicating the way context is created by participants. *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*, A. Van Kleeck, S. A. Stahl, and E. B. Bauer (Eds.), 321–325. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
102. Pentimonti, J. M., and Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 241–248.
103. Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Informational text use in preschool classroom read-alouds. *The Reading Teacher*, 63(8), 656–665.
104. Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357–383.
105. Perfetti, C., and Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. *Measuring up: Advances in how we assess reading ability*, 3–20.
106. Pfost, M., Dörfler, T., and Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: an empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 411–426.
107. Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., and Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315(5820), 1795.
108. Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.

109. Pinnell, G.S., and Jagger, A.M. (2003). Oral language: speaking and listening in elementary classrooms. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (second edition, J. Flood, D. Lapp, J. Squire, and Jensen, Eds.), 881–913. Mahwah, NJ: Erlbaum.
110. Proctor-Williams, K. (2009). Dosage and distribution in morphosyntax intervention: current evidence and future needs. *Topics in Language Disorders*, 29(4), 294–311.
111. Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., and Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31–74.
112. Recht, D. & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16–20.
113. Rehder, B., and Hastie, R. (2004). Category coherence and category-based property induction. *Cognition*, 91(2), 113–153.
114. Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L., and Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396–408.
115. Scarborough, H. (2005). Developmental relationships between language and reading: reconciling beautiful hypothesis with some ugly facts. In H. W. Catts and A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities*, 3–24. Mahwah, NJ: Erlbaum.
116. Scarborough, H. S., and Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245–302.
117. Scarborough, H. S., Neuman, S., and Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy, and Programmes*, 23–39.
118. Schneider, W., Körkel, J., and Weinert, F. E. (1989). Domain-specific knowledge and memory performance: a comparison of high- and low-aptitude children. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 306.
119. Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87.
120. Sénéchal, M., and LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
121. Sénéchal, M., Ouellette, G., and Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: on the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of Early Literacy Research*, Volume 2 (S.B. Neuman and D. Dickinson, Eds.), 173–182. New York: Guilford Press.
122. Shanahan, T. (1983). The informal reading inventory and the instructional level: the study that never took place. *Reading Research Revisited*, 577–580. Columbus, OH: Merrill.
123. Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218.
124. Snow, C. E., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: what children learn from learning to read books. *Emergent Literacy: Writing and Reading*, 116–138.
125. Snowling, M.J. (2005). Literacy outcomes for children with oral language impairments: Developmental interactions between language skills and learning to read. *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (H. W. Catts and A. G. Kamhi, Eds.), 55–75. Mahwah, NJ: Erlbaum.
126. Spycher, P. (2009). Learning academic language through science in two linguistically diverse kindergarten classes. *The Elementary School Journal*, 109(4), 359–379.
127. Stahl, S.A., and Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: a quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, 87–116.
128. Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 360–407.
129. Storch, S.A., and Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.
130. Teale, W. H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: insights from research and practice. *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (A. Van Kleeck, S. A. Stahl, and E. B. Bauer, Eds.), 114–139. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
131. Toppino, T. C., and Gerbier, E. (2014). About practice: repetition, spacing, and abstraction. *The Psychology of Learning and Motivation*, 60, 113–189.
132. Torgesen, J.K. (2006). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. *The Science of Reading: A Handbook* (M. Snowling and C. Hulme, Eds.). Oxford: Blackwell Publishers.
133. Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., and Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33–58.
134. Treiman, R., Mullennix, J., Bijeljac-Babic, R., and Richmond-Welty, E. D. (1995). The special role of rimes in the description, use, and acquisition of English orthography. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124(2), 107–136.
135. Usher, E. L., and Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796.
136. Van den Broek, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(2–3), 299–316.
137. Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., and Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. *Children's Reading Comprehension and Assessment* (S. Stahl and S. Paris, Eds.), 107–130. Mahwah, NJ: Erlbaum.
138. Van den Broek, P., Lorch, R. E. J., Linderholm, T., and Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory and Cognition*, 29, 1081–1087.
139. Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, and E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children*, 271–320. Mahwah, NJ: Erlbaum.
140. Van Kleeck, A., Vander Woude, J., and Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85–95.
141. Vaughn, S. (2007). Effective interventions for English language learners (Spanish-English) at risk for reading difficulties. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 185.

142. Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., and Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601.
143. Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., and Chen, R. (2007). Components of reading ability: multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3–32.
144. Voss, J., and Silfies, L. (1996). Learning from history text: the interaction of knowledge and comprehension skill with text structure. *Cognition and Instruction*, 14, 45–68.
145. Vygotsky, L. S. (1980). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*.
146. Walton, P. D., Walton, L. M., & Felton, K. (2001). Teaching rime analogy or letter recoding reading strategies to pre-readers: Effects on pre-reading skills and word reading. *Journal of Educational Psychology*, 93, 160–180.
147. Wilkinson, K. M., Ross, E., and Diamond, A. (2003). Fast mapping of multiple words: insights into when “the information provided” does and does not equal “the information perceived.” *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 739–762.
148. Willingham, D. (2009). Why don't students like school? *The Teachers College Record*.
149. Willingham, D. T. (2006). How knowledge helps. *American Educator*, 30(1), 30–37.
150. Wixson, K. (2011). A systemic view of RTI research: introduction to the special issue. *The Elementary School Journal*, 111(4), 503–510.
151. Wyse, D., and Goswami, U. (2008). Synthetic phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*, 34(6), 691–710.
152. Ziegler, J. C., and Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29.
153. Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., and Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83.
154. Zwaan, R. A., and Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162.

