

Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

Intervenciones en vocabulario y morfosintaxis



Julián Palazón López

Doctor en ciencias de la educación. Psicólogo/ Pedagogo

Julian.90.jp@gmail.com



Introducción

Necesidades del Habla, el Lenguaje y la Comunicación



Vargas, A. L., Ahufinger, N., Igualada, A. J. y Torrent, M. S. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. Revista de investigación en Logopedia, 11(1), 9-20.

Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: cuatro sencillas infografías
(Bishop et al., 2017)



¿A qué hace referencia el término “Trastorno del Desarrollo del Lenguaje”?

Niños que presentan dificultades en el **lenguaje** que interfieren en su **comunicación** y **aprendizaje** diarios

Estas dificultades del lenguaje **no se deben** a daño cerebral, una condición biomédica conocida o a pérdida auditiva

Estas dificultades lingüísticas son **persistentes** y es muy improbable que se resuelvan ya a los 5 años de edad



**Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: cuatro sencillas infografías
(Bishop et al., 2017)**



Actualización científica en TDL

Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL): una infografía básica actualizada



Definición: implica dificultades severas y persistentes para **comprender y usar el lenguaje** en ausencia de daño neurológico, pérdida auditiva o discapacidad intelectual (McGregor et al., 2020).

Problemas asociados: presentan, por ejemplo, un mayor riesgo de presentar problemas en la **lectura** (Snowling et al., 2020), menores **relaciones** interpersonales (Chen et al., 2018) y **empleos** de más baja cualificación (Conti-Ramsden et al., 2017).



Características: se trata de una dificultad **heterogénea**. Los niños presentan **dificultades variables** relacionadas con el vocabulario, la fonología, las habilidades gramaticales, el acceso léxico, la pragmática o las habilidades narrativas (Bishop et al., 2017).



Actualizar creencias erróneas: ni el uso de **criterios de discrepancia** entre el CI verbal y el CI no verbal para el diagnóstico (Norbury et al., 2016) ni la existencia de **perfiles** o **subtipos puros** dentro del TDL (Lancaster y Camarata, 2019) parece estar avalado por las evidencias actuales.



Prevalencia: es una de los problemas en el desarrollo más frecuentes, con una prevalencia cercana al **7,5%** (Norbury et al., 2016).

¿Qué podemos hacer?: una identificación **temprana** y la provisión de **intervenciones**, recursos y adaptaciones apropiadas es esencial para estos niños (Winstanley et al., 2018).



(Julián Palazón, 2023)

Hablantes tardíos

¿Qué es un hablante tardío?

Se ha usado el término “hablante tardío” para definir a aquellos niños que presentan un retraso en la aparición del lenguaje temprano que se da en ausencia de déficits cognitivos, sensoriales o motores, así como de enfermedades genéticas o neurológicas (Leonard, 2014). Los indicadores que suelen usarse para identificar a un niño como un hablante tardío son que a los 24 meses presente menos de 50 palabras o que se muestre incapaz de hacer de combinaciones de dos o más palabras (Capone-Singleton, 2018). Se trata de un problema relativamente frecuente: algunos trabajos indican que el 13% de los niños fueron hablantes tardíos en su desarrollo temprano.

¿Deben los hablantes tardíos recibir intervención?

Los especialistas parecen recomendarlo. Las justificaciones que se dan para ello son diversas. En primer lugar, cerca de un 20% de los niños que fueron en su momento hablantes tardíos muestran dificultades graves y persistentes que acaban en el diagnóstico de un Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL; Bishop et al., 2017). En segundo lugar, muchos hablantes tardíos que no cumplen los criterios para el diagnóstico del TDL presentan habilidades lingüísticas más pobres que sus iguales llegada la adolescencia (Rescorla, 2009). En tercer lugar, la incapacidad para comunicarse parece afectar a las relaciones familiares y se asocia a mayores rabietas y frustración en los niños (Manning et al., 2017).

Hablantes tardíos

HABLANTES TARDÍOS. ¿ESPERAR ES UNA BUENA IDEA?



Hablantes tardíos: niños que presentan un retraso en la aparición del lenguaje temprano que se da en ausencia de déficits cognitivos, sensoriales o motores y de enfermedades genéticas o neurológicas (Leonard, 2014). **Indicadores:** a los 24 meses menos de 50 palabras o ausencia de combinaciones de dos o más palabras (Thal et al., 2013). **Prevalencia:** algunos trabajos han reportado que el 13% por cierto de los hablantes han sido, en su desarrollo temprano, hablantes tardíos (Taylor et al., 2013).

Julián Palazón (2022)

La evolución de los hablantes tardíos

Tradicionalmente, se había reportado que entre el 50% y el 70% de los niños considerados hablantes tardíos a los 24 meses tenían un retraso en la aparición del lenguaje que era **transitorio** (Dale et al., 2003). De hecho, solo algunos hablantes tardíos mostraban un retraso grave y persistente que acababa conduciendo al diagnóstico del TEL/TDL. **No obstante**, los datos muestran que muchos hablantes tardíos que no llegan a cumplir los criterios para el diagnóstico del TEL/TDL presentan **habilidades lingüísticas más pobres** que sus iguales llegada la adolescencia (Rescola, 2009).

Tres razones para no “sentarse y esperar” (Singleton, 2018)

Singleton (2018) ofrece algunas razones para **no** “sentarse y esperar”: **1)** Muchos hablantes tardíos que no acaban cumpliendo los criterios para el diagnóstico del TEL/TDL suelen mostrar años después, sin embargo, **peores habilidades lingüísticas** que sus iguales y pueden beneficiarse igualmente de intervenciones tempranas. **2)** Al menos 1 de cada 5 hablantes tardíos acabará cumpliendo los criterios para el diagnóstico del TEL/TDL. Algunos autores (Leonard et al., 2014) indican que retrasar la intervención para estos niños es **“arriesgado”**. **3)** Se han encontrado **actuaciones** (ej. lecturas compartidas) que pueden jugar un rol protector desde el ambiente familiar (Collison et al., 2016). Además, hay **intervenciones** validadas y pensadas para hablantes tardíos. Estas, por ejemplo, pueden ser implementadas por los padres y guiadas por los profesionales (Roberts y Kaiser, 2011).

INTERVENCIONES IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS PARA NIÑOS CON TEL/ TDL (BARON Y ARBEL, 2022)

Aprendizaje implícito ←

→ Aprendizaje explícito

Poco consciente: extrae regularidades mediante una gran cantidad de exposición.	Rol del niño	Activo: conoce específicamente qué debe aprender y los pasos para lograrlo.
Natural: interacciones cotidianas y naturales.	Entorno	Estructurado: tareas diseñadas por el profesional.
Indirecta: bombardeo, reformulación, modelado...	Enseñanza	Directa: instrucciones directas y específicas, feedback centrado en la tarea, indicaciones...

Julián Palazón (2022)

Intervención	Descripción	Implícito	Medio	Explícito
Bombardeo (Plante et al., 2018)	Modela y expone repetidamente al niño a objetivos gramaticales presentes en oraciones cortas y variables.	X		
Reformulación conv. (Plante et al., 2014)	El profesional reformula las oraciones del niño que tienen lugar en diferentes actividades (lectura de libros, juegos...).	X		
Priming estructurado (Wada et al., 2020)	Se modela un objetivo gramatical mediante la descripción de una imagen. El niño la imita en una segunda imagen.		X	
Shape Coding (Ebbels, 2007)	El niño aprende a elaborar oraciones más complejas con el apoyo de formas geométricas, colores y flechas.			X
MetaTaal (Zwitserlood et al. 2015)	El niño aprende explícitamente a elaborar frases sintácticamente más complejas (subordinadas) empleando como apoyo piezas de Lego y usando tareas de papel y lápiz.			X

Figure 2. Summary of interventions along the implicit–explicit continuum.

Intervention	Implicit-Explicit Scale	Key Characteristics
Bombardment	I ←  E	High-density models of the target during play. No instructions, feedback, or child expectations.
Modeling	I ←  E	Demonstrations of the target item during play. Child instructed to listen to <i>how</i> the target items were said. No other expectations.
Enhanced Conversational Recast (ECR)	I ←  E	Clinician elicited and recasted all of child's productions during play.
Conversational Recasting + Focused Stimulation	I ←  E	Same as above with elicitations increasing in directness until child attempted the desired form. Initial period of focused modeling of target during storybook reading.
Focused Recasting + Structural Priming	I ←  E	Child asked to describe a picture using a sentence that "sounds like" the clinician's priming sentence. Repetitions and recasts provided as feedback.
Focused Stimulation using Language in Interaction Therapy (LIT)	I ←  E	Focused modeling of target during play. Elicitations involving pauses, questions, and imitation. Repetitions and recasts provided as feedback.
Modeling + Evoked Production	I ←  E	Demonstrations of the target item during play. Child instructed to listen and produce similar sentences.
Imitation	I ←  E	Commands to repeat the target item, but no rule-based instruction.
Complex Sentence Treatment	I ←  E	Scripted instruction, definitions, models; Use of written materials; Guided practice with scaffolding in response to errors.
Meta Taal	I ←  E	Direct instruction; Prompting of specific targets; Use of manipulatives, models, and reference sheets.
Shape Coding	I ←  E	Direct instruction; Prompting of specific targets; Use of manipulatives, templates, and models; Corrective feedback.
Shape Coding + Systematic Cueing	I ←  E	Same as above plus systematic and informative feedback.

Imitación

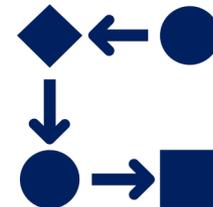
- La imitación presentará las siguientes fases:
- Exposición simultánea al niño del estímulo visual y lingüístico.
- Solicitud de imitación.
- Si hay respuesta aproximativa debe emplearse la reformulación sistemática descrita abajo.
- Refuerzo

Estimulación focalizada

- La técnica presentará las siguientes fases:
- Exposición simultánea al niño del estímulo visual y lingüístico.
- Estimulación repetida en diferentes ítems.
- Elicitación (pregunta directa/ indirecta).
- Si hay respuesta aproximativa debe emplearse la reformulación sistemática descrita abajo.
- Refuerzo

Reformulación sistemática

- Características de la técnica:
- No debe partir del error necesariamente.
- Precisa que el niño haga aproximaciones para ser empleada.
- Puede darse de manera repetida, como la estimulación focalizada



EXPANSIONES

El profesional reformula lo dicho por el niño incrementando la longitud o la complejidad de la oración.

Ejemplo

Niño: "Patito".

Profesional: "Eso es un patito".

Un apunte

El profesional reformula, ya que usa la misma palabra dicha por el niño "patito". Se trata de una **expansión**, ya que aumenta la longitud de la oración.

EXTENSIONES

El profesional reformula lo dicho por el niño AÑADIENDO nueva información.

Ejemplo

Niño: "Patito".

Profesional: "Es un patito muy pequeño".

Un apunte

El profesional reformula, ya que usa la misma palabra dicha por el niño "patito". Se trata de una **extensión**, ya que añade nueva información a la oración ("el patito es pequeño").

ESTRUCTURAS VERTICALES

EL profesional hace preguntas al niño para que este emita dos frases sencillas. Posteriormente, ambas oraciones se **combinan** para crear una más compleja.

Ejemplo

Profesional: "¿Qué hace la niña?"

Niño: "Llora".

Profesional: "¿Por qué llora la niña?"

Niño: "Porque ha perdido a su perro".

Profesional: "La niña llora porque ha perdido a su perro."

Gillam, S. L., Gillam, R. B. y Laing, C. E. (2018). *Supporting Knowledge in Language and Literacy* (3rd ed.). Utah State University.

**Unidad I. Prevención del TDL.
Desarrollo de programas de
estimulación del lenguaje**

Viernes 26

**Bloque II. Intervenciones específicas
para el abordaje del TDL**

Sábado 27 (Mañana)

**Bloque III. El TDL y las dificultades en
la lectura**

Sábado 27 (Tarde)

- Introducción al TDL
- Prevención del TDL: programas de estimulación del lenguaje en Educación Infantil

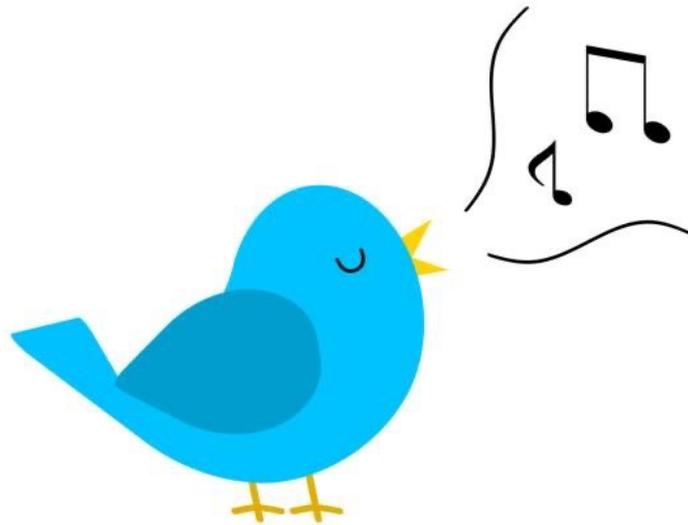
- Intervenciones en vocabulario
- Intervenciones en morfosintaxis

- Intervenciones para el abordaje de las dificultades en comprensión lectora
- Intervenciones para el abordaje de las dificultades en la decodificación

Unidad 1

Programas de estimulación del lenguaje en Educación Infantil

Previniendo las dificultades lingüísticas a nivel de centro



Bloque I. Marco teórico

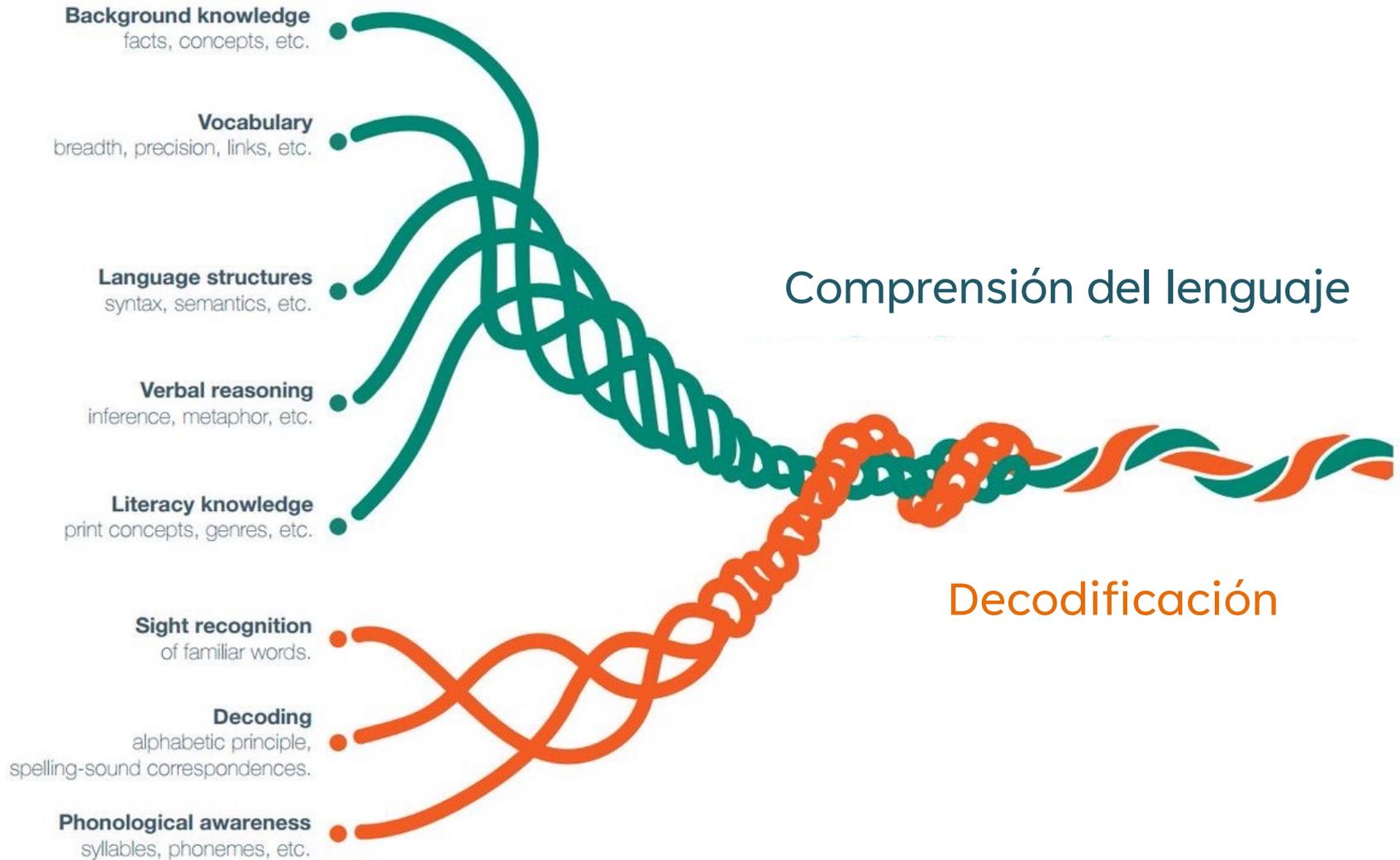


Bloque I. Marco teórico

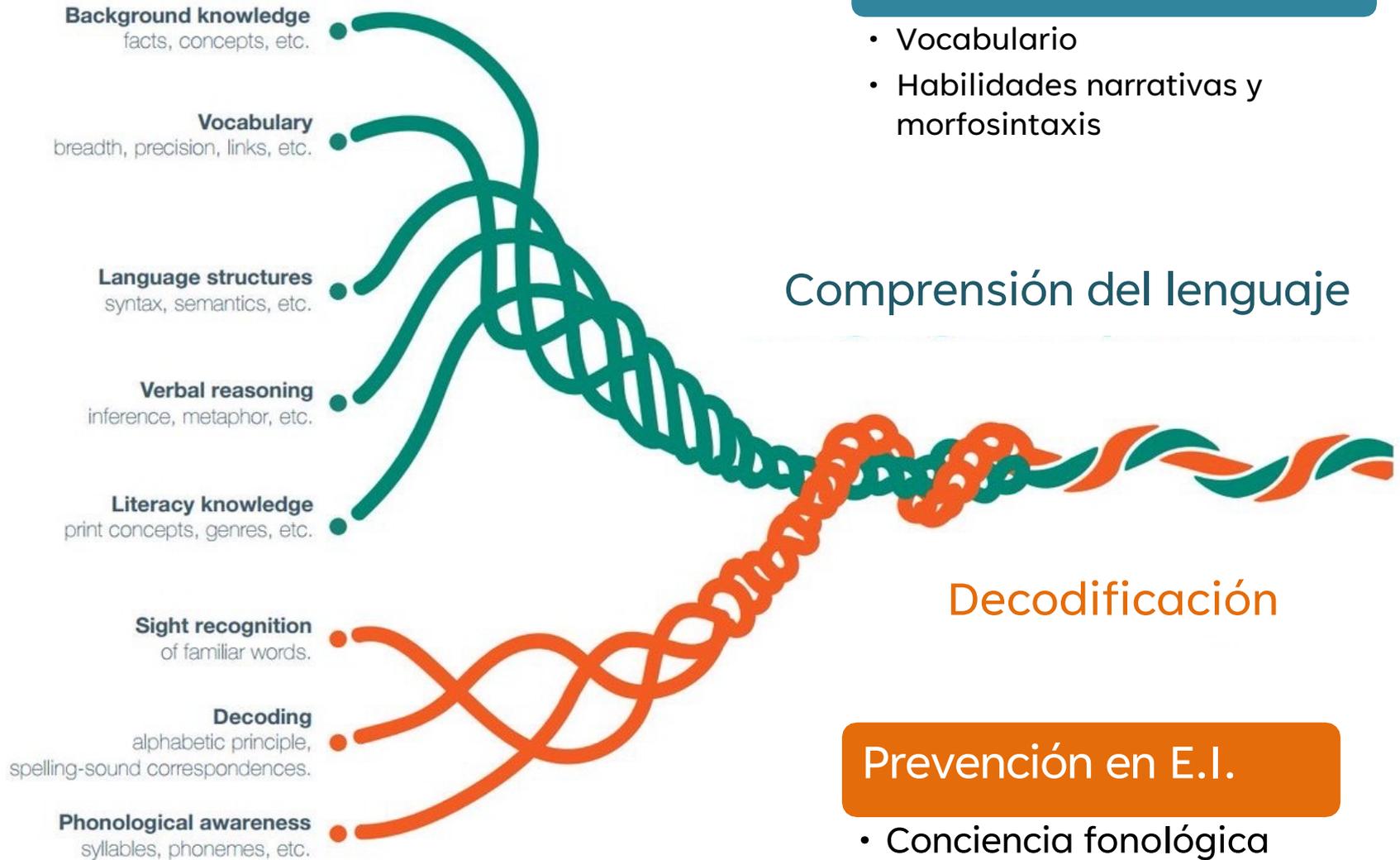


Scarborough, H. S., Neuman, S. y Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy, and programmes*, 23, 39.

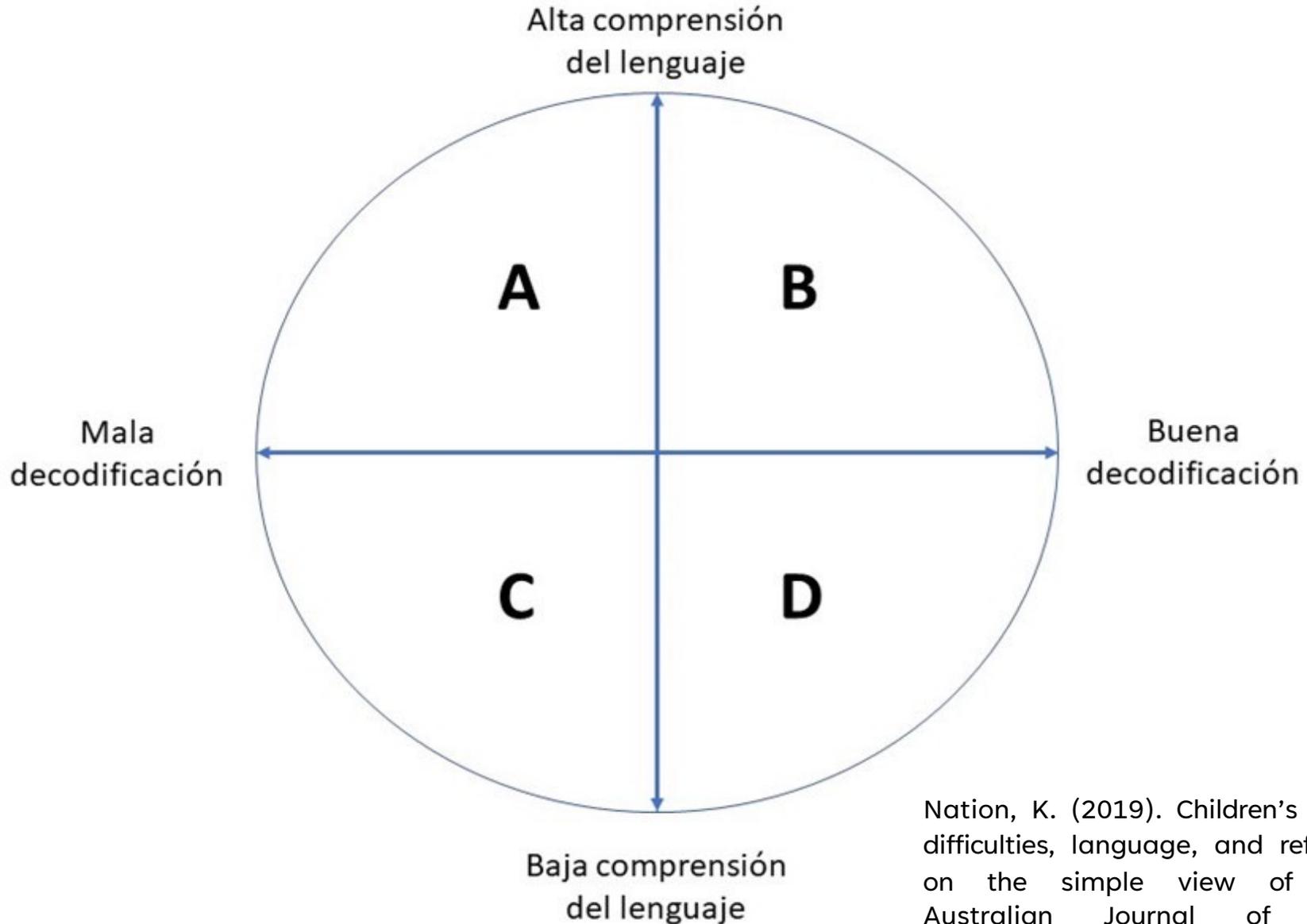
Bloque I. Marco teórico



Bloque I. Marco teórico

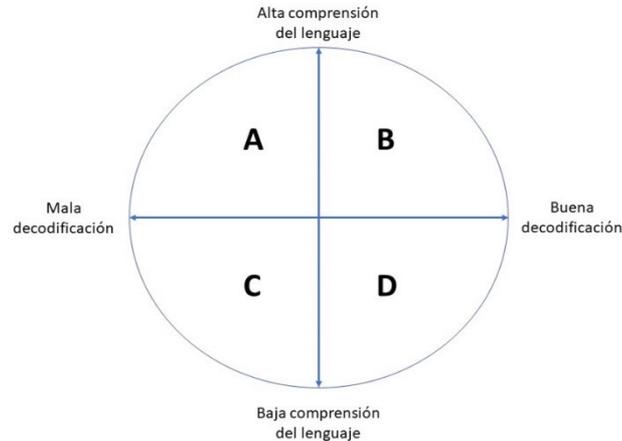


El modelo de visión simple de lectura y la respuesta educativa



Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73.

El modelo de doble cuerda



Tres tipos de malos lectores

1. Lectores con mala decodificación, esto es, con una lectura poco precisa y fluida y con una buena comprensión del lenguaje (representados en la figura mediante la letra A).
2. Lectores con mala comprensión lectora, pese a que leen las palabras de forma precisa y fluida (representados en el esquema mediante la letra D).
3. Lectores que muestran dificultades para decodificar y comprender lo leído, debido a que presentan problemas tanto para leer las palabras escritas de forma precisa y fluida como para comprender el lenguaje oral (representados en el esquema mediante la letra C).

Bloque I. Marco teórico

En resumen

Para prevenir los problemas en decodificación
Conciencia fonológica

Para prevenir los problemas en comprensión lectora
Intervenciones en vocabulario
Intervenciones para la mejora de las habilidades narrativas



Bloque II

Intervenciones para la mejora del
vocabulario



Bloque II. Intervenciones para el desarrollo del vocabulario

Método de Silverman (2007)

1. Conciencia fonológica
2. Extracción activa del significado
3. Instrucción directa del significado
4. Inclusión de la palabra en varios contextos por el profesional
5. Inclusión de la palabra en varios contextos por parte del niño
6. Sinónimos y antónimos



Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113.

Bloque II. Intervenciones para el desarrollo del vocabulario

Algunos avances técnicos

1. Entre 3 y 5 palabras a la semana (Burchinal et al., 2022)
2. Dividir el trabajo en prelectura, lectura y postlectura (Justice et al., 2015)
3. Introducir actividades tras la lectura para expandir el significado de las palabras vistas (Burchinal et al., 2022)
4. Introducir práctica de recuperación (Gordon et al., 2023)



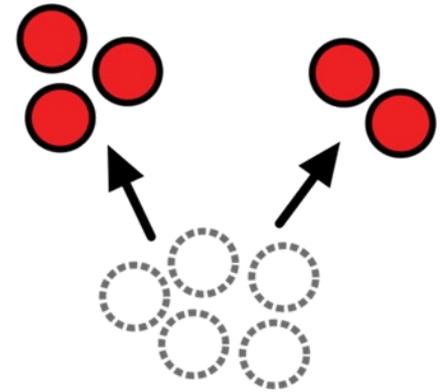
Burchinal, M., Krowka, S., Newman-Gonchar, R., Jayanthi, M., Gersten, R., Wavell, S., Lyskawa, J., Haymond, K., Bierman, K., Gonzalez, J. E., McClelland, M. M., Nelson, K., Pentimonti, J., Purpura, D. J., Sachs, J., Sarama, J., Schlesinger-Devlin, E., Washington, J y Rosen, E. (2022). Preparing Young Children for School (WWC 2022009). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <https://whatworks.ed.gov/>

Paso 1
Práctica de recuperación

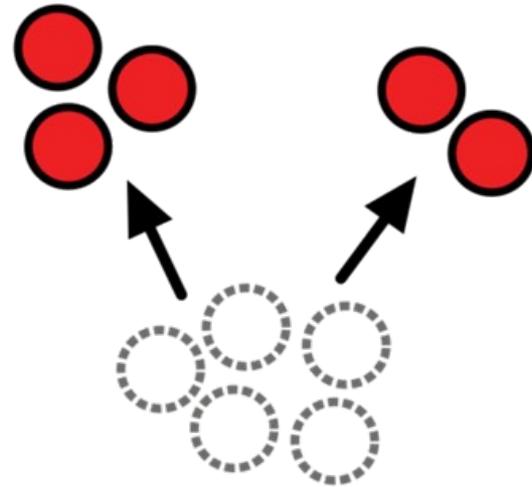


A veces queremos poner las cosas lejos unas de otras. Queremos alejar al perro de la comida, queremos alejar la mano del fuego...

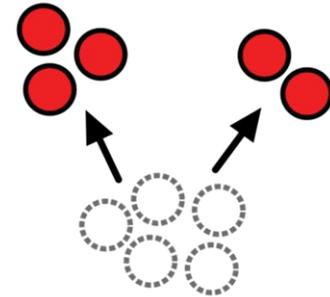
Cuando queremos que dos cosas estén lejos las tenemos que...



Separar

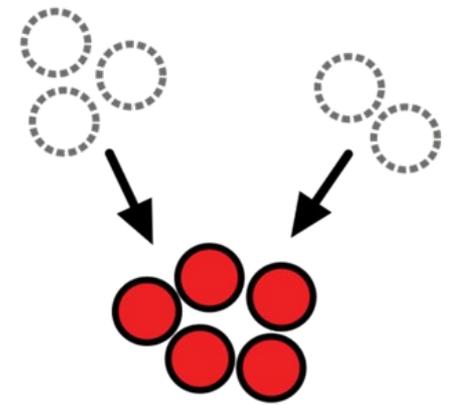


¿Qué
significa
separar?

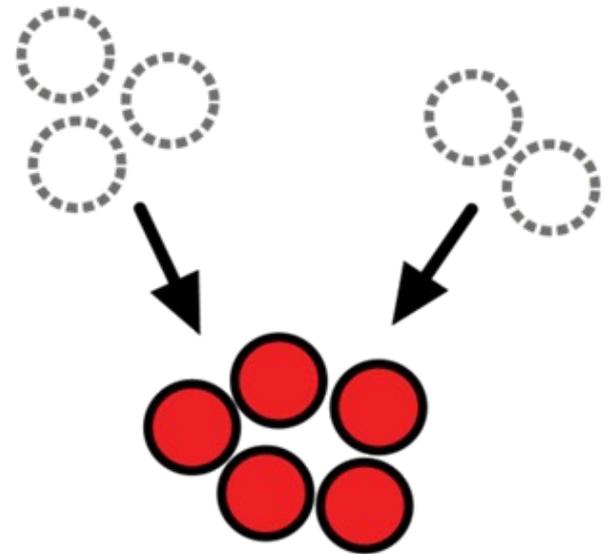


Algunas cosas sí que nos gusta que estén unidas. Nos gusta unir las piezas de un puzle, los ingredientes de una receta o las manos cuando hacemos un corro.

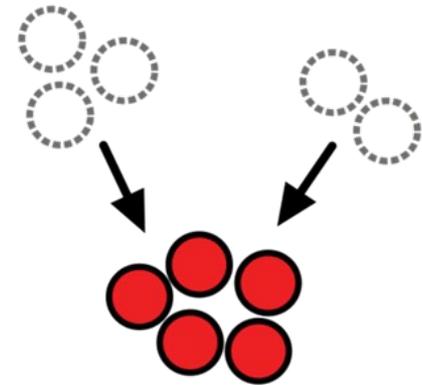
Cuando unimos unas cosas con otras decimos que lo vamos a...



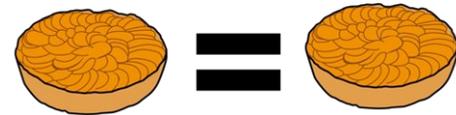
Juntar



¿Qué
significa
juntar?



Algunas cosas se parecen mucho. Se parecen las estrellas, los árboles o los perros.



Cuando dos cosas se parecen mucho decimos que son...

Iguals



¿Qué
significa que
dos cosas
son iguales?



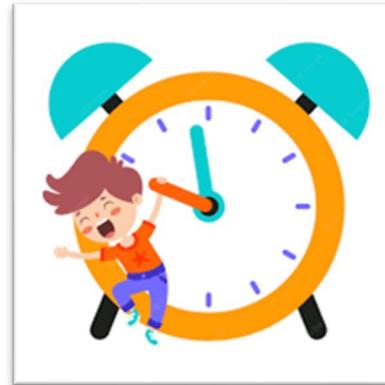
Paso 2 Prelectura



Temprano



Tarde



Pronto





Paso 3

Lectura y enseñanza con el método anclado



Eduardo el maquinista

Eduardo trabaja como maquinista. Conduce un tren rojo que lleva a muchas personas. Por la mañana, llega temprano a la estación, cuando aún no ha salido el sol, casi todo el mundo duerme y los niños aún no están en el colegio.

Hoy el tren se ha estropeado. Los mecánicos lo están arreglando. Un terrible humo negro sale del motor. ¡Qué desastre! El tren está parado en la estación. Eduardo dice que van a llegar **tarde**. Los pasajeros tendrán que esperar para poder viajar.

Ayer, sin embargo, el tren funcionaba perfectamente. Eduardo salió **temprano** y, por suerte, llegó muy **pronto** a los sitios. ¡Antes de lo que esperaba! Qué puntual es Eduardo.



1. Conciencia fonémica



Tarde



¿Cuántos sonidos escuchamos en tarde?

2. Extracción activa del significado



Hoy el tren se ha estropeado. Los mecánicos lo están arreglando. Un terrible humo negro sale del motor. ¡Qué desastre! El tren está parado en la estación. Eduardo dice que van a llegar **tarde**. Los pasajeros tendrán que esperar para poder viajar.

¿Por qué Eduardo dice que van a llegar tarde a la estación?

3. Enseñanza explícita de la definición

A veces llegamos a los sitios después de lo que queríamos.



A veces nos levantamos después de que suene el despertador, llegamos al colegio después de que suene la campana...

Cuando llegamos después de lo que queríamos a un sitio decimos que llegamos tarde.

4. Elaboración de frases por parte del profesional



Los niños llegan tarde al colegio.

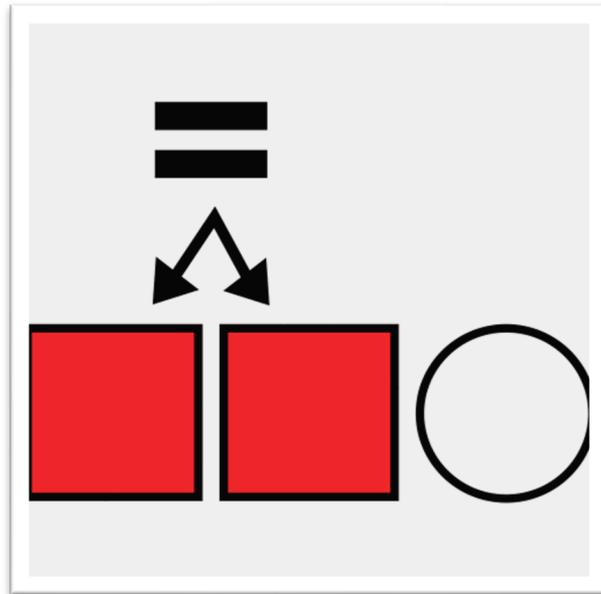
5. Elaboración de frases por parte del niño



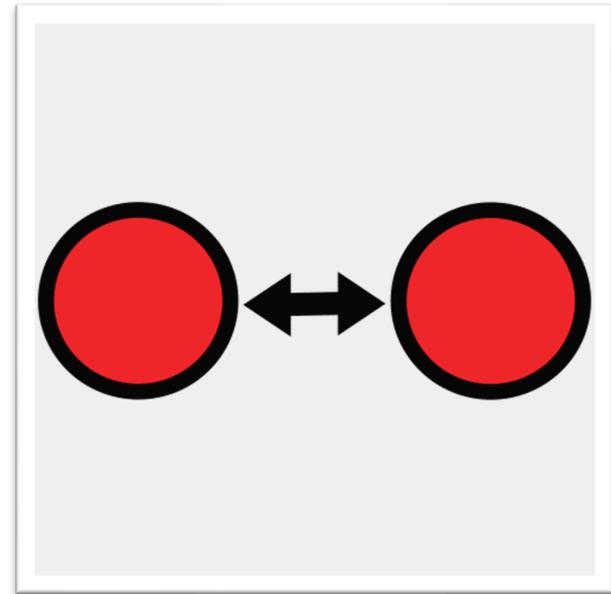
¿Dónde llega tarde este hombre?

6. Sinónimos y antónimos

Lo mismo



Lo contrario



Paso 4 Post-lectura



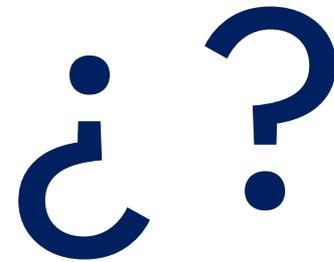
Le mamá de Martín le ha recordado que ponga el despertador temprano.



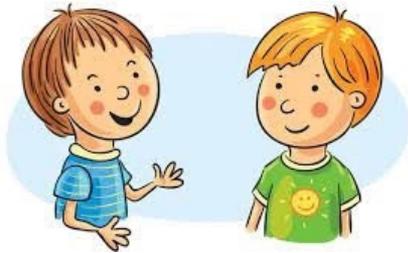
¡Martín ha llegado tarde al colegio!



¿Por qué ha llegado tarde Martín?



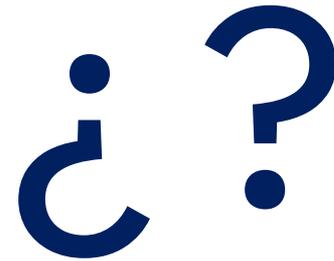
Juan le dijo a su amigo:
“¡No llegues muy pronto,
que me tengo que
duchar!”



Cuando su amigo llegó
Juan aún estaba en la
ducha.



¿Cuándo llegó el
amigo de Juan?



María le dijo a su prima:
“¡No llegues muy temprano, que tengo mucho sueño!”



Cuando su prima llegó
María aún estaba en la
cama.



¿Cuándo llegó la
prima de María?

¿

?

Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5
----------	----------	----------	----------	----------

Cuantificadores

Espaciales

Cuantificadores

Espaciales

Cuantificadores

Demasiado
Quitar
Añadir

Acercar
Cerca
Alejar

Suficiente
Menor
Mayor

Detrás
Lejos
Delante

Separar
Juntar
Igual

Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9
----------	----------	----------	----------

Cuantificadores

Temporales

Temporales

Temporales

Bastante
Sumar
Restar

Temprano
Tarde
Pronto

Luego
Después
Antes

Ahora
Ayer
Mañana

Bloque III

Intervenciones para la mejora de
las habilidades narrativas



INTERVENCIONES EN NARRACIÓN PARA LA MEJORA DEL LENGUAJE ORAL

Justificación

Las narraciones orales de los niños pequeños demandan el uso competente de diversas habilidades lingüísticas. Las intervenciones en narración permiten abordar aspectos como el **vocabulario** o las **habilidades gramaticales**, que son **predictores** de la comprensión lectora (Hjetland et al., 2017).

Objetivos de la intervención

1) Mejorar la **macroestructura**. Los niños incluyen y diferencian en sus producciones orales las partes de una historia (personajes, problema, acción, desenlace... 2) Mejorar la **microestructura**: adquirir la comprensión y producción de nuevas formas **gramaticales** y **vocabulario**.

Descripción de la intervención

Por lo general, el profesional cuenta una **historia** con mucho **apoyo visual** y el niño la **recuenta** mientras se le **retiran gradualmente** los apoyos visuales.



Revisiones y metaanálisis al respecto

Revisiones (Petersen, 2011; Favot et al., 2020) y **metaanálisis** (Pico et al., 2021) arrojan mejoras en las habilidades narrativas.

Aplicaciones

Se ha usado con resultados interesantes, por ejemplo, en aulas de **Educación Infantil** (Gillam et al., 2014). También de forma más individualizada con niños de **minorías lingüísticas** (Spencer et al., 2015), con **problemas de lenguaje** (Hessling y Schuele, 2020) o **autismo** (Gillam et al., 2015).

Dos intervenciones manualizadas

1. **Story Champs** (Spencer y Petersen, 2012).
2. **Supporting Knowledge in Language and Literacy (SKILL)** (Gillam et al., 2012).

Técnicas de intervención

Los profesionales aplican técnicas y apoyos verbales (**modelado, reformulaciones, expansiones...**).

STORY CHAMPS (PETERSEN ET AL. 2016)

Julián Palazón

López (2022)

Una intervención para la mejora de las habilidades narrativas en el ámbito educativo para niños con problemas de lenguaje



4. Recuento independiente

El niño recuenta la historia del profesional sin apoyo.

3. Recuento de la historia con apoyo parcial

El profesional retira al niño algunos apoyos visuales en el recontado.

2. Recuento de la historia

El niño recuenta la historia con mucho apoyo visual.

1. Modelado de historia con soporte visual

El profesional cuenta y modela una historia con apoyo visual y el niño escucha atentamente.



5. Narración del niño de una historia personal relacionada

El profesional ayuda con pictogramas a ordenar la historia del niño.

6. Recontado de la historia personal con pleno apoyo

El niño recuenta su historia con mucho apoyo visual y verbal.

7. Recontado de la historia personal con apoyo parcial

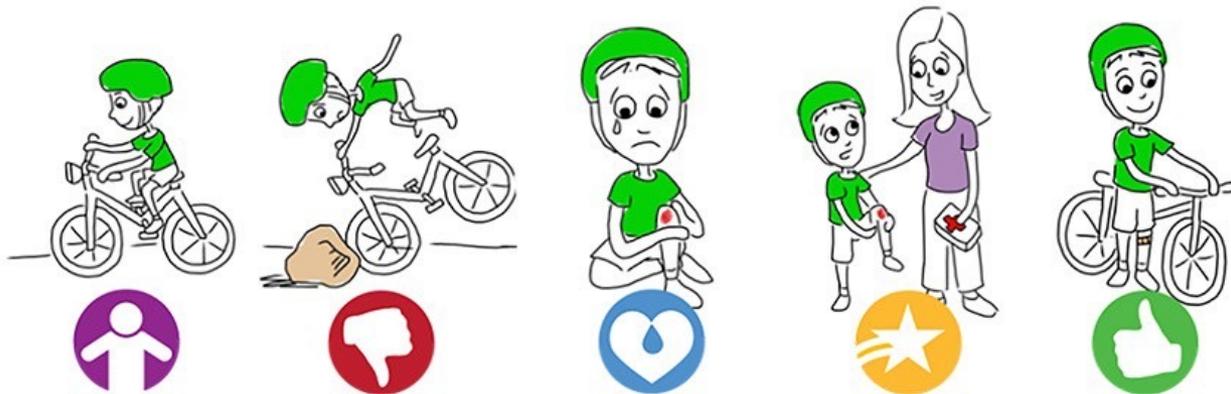
El niño cuenta su historia con menor apoyo verbal y visual.

8. Historia personal independiente

El niño narra su historia sin apoyo verbal o visual.

Principio 1. Comenzar enseñando la estructura de la historia antes de abordar aspectos lingüísticos específicos

Se aconseja que los niños fijen las partes esenciales de la historia antes de enseñar aspectos relacionados con la mejora del vocabulario o morfosintaxis. Crear un esquema cognitivo con la estructura de la historia ayuda a los niños a practicar de forma focalizada cada una de las partes y a trabajar, posteriormente, objetivos más específicos. Story Champs usa una estructura con, al menos, cinco partes: personajes, problemas, sentimientos, acción y solución.



Personaje

Problema

Emoción

Acción

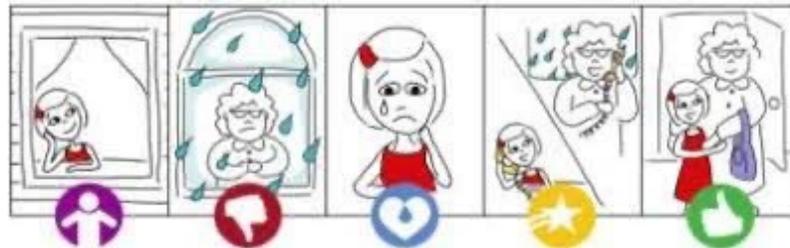
Solución

Principio 2. Transferir el lenguaje enseñado a varios contextos para promover la generalización

En Story Champs, por ejemplo, los niños recuentan historias de entre 40 y 60 palabras. Las habilidades lingüísticas que son objetivo de la intervención (vocabulario, morfosintaxis, etc.) se trabajan transversalmente en muchas historias para favorecer la generalización de lo enseñado a otros contextos.

Principio 3. Promover la participación activa

Los niños deben poder **recontar** las historias; no basta escucharlas. En Story Champs, por ejemplo, los niños recuentan cada historia con diferentes grados de apoyo visual. Los autores recomiendan **trabajar en grupos pequeños** para que todos los niños puedan **participar activamente**.



Principio 4. Usar material visual para ayudar a fijar las partes de la historia y otros conceptos abstractos

Las intervenciones en narración suelen usar apoyo visual para ayudar a manejar aspectos abstractos como las partes de la historia o las estructuras lingüísticas a emplear. A modo de ejemplo, Story Champs cuenta con iconos que representan los personajes, el lugar, el problema, las emociones, la acción y la solución de la historia. También se usan láminas que permiten al profesional narrar la historia y que son muy útiles para apoyar el recontado de la historia por parte de los niños. El profesional debe de usar el material visual a modo de andamiaje y, de forma sistemática, ir retirándolo conforme los niños progresan en sus habilidades.

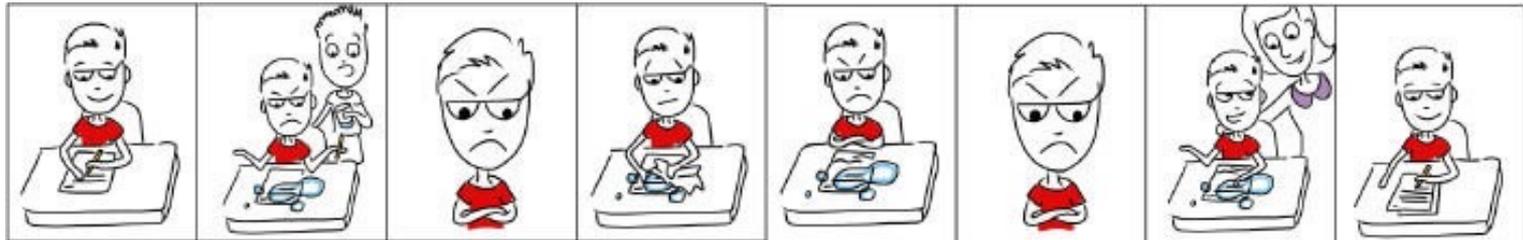


Principio 5. Aplicar correcciones de calidad

Los autores recomiendan dar dos tipos de retroalimentación (feedback). Cuando los niños construyen la historia de forma adecuada los profesionales deben fomentarlo mediante una **escucha activa** que implique una **atención real** y un **lenguaje corporal** que dé al niño a entender que el receptor comprende su historia. Cuando los niños cometen **errores en el recontado**, los autores recomiendan dar correcciones que sean **inmediatas, específicas** y centradas en lo que **el niño ha de hacer** en lugar de en el fallo.

Principio 6. Contextualizar y reconstruir historias con sentido

Los niños deben practicar, desde el inicio, historias que tengan **pleno sentido**, en ningún caso con frases aisladas.



Spencer, T. D. y Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language Speech Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096.

Selección de objetivos (Eisenberg, 2013)

- Constituyentes oraciones (CD/CI/CCL/CCT/CC)
- Pronombres
- Formas verbales
- Complementos del sustantivo (CN/ adjetivos)
- Oraciones coordinadas y subordinadas

EL PUCHERO DEL MAGO MERLÍN



Icono



Lámina



Historia

Merlín es un mago muy **sabio**.

Icono



Lámina



Historia

*A Merlín le **han**
quitado **su**
puchero.*

Icono



Lámina



Historia

Merlín se siente muy triste.

Icono



Lámina



Historia

Merlín **ha**
encontrado **su**
puchero **en** **el**
armario.

Icono



Lámina



Historia

***Ahora Merlín
puede cocinar **con**
su puchero.***





Vertical line 1

Vertical line 2

Vertical line 3

Vertical line 4

Bloque III. Conciencia fonológica



1/5

La conciencia fonológica es una habilidad del lenguaje oral

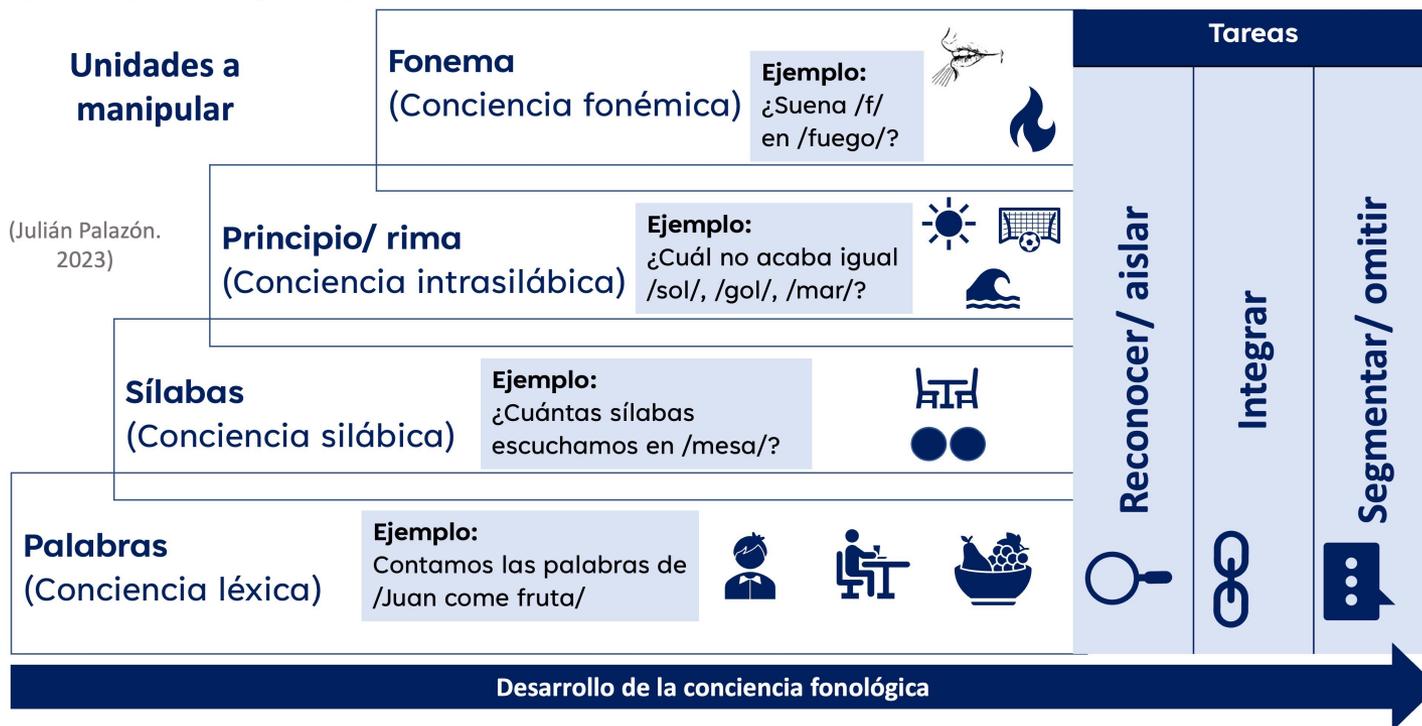


La conciencia fonológica es la capacidad de manipular y representar mentalmente las unidades del lenguaje oral, independientemente de su significado (Gillon, 2017)

2/5

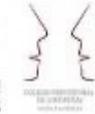
La conciencia fonológica se desarrolla de las unidades grandes a las pequeñas

EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA COMPLEJIDAD DE LAS DIVERSAS TAREAS (Piasta y Hudson, 2022)



Bloque III. Conciencia fonológica

Revista de Investigación en Logopedia



revistalogopedia.uclm.es
ISSN - 2174-5218

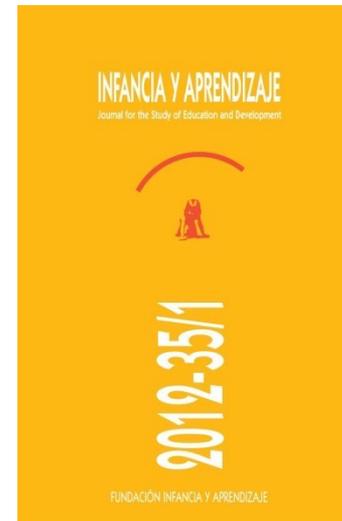


UCA

Universidad
de Cádiz

de la Calle, A. M., Aguilar, M. y Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior?. Revista de investigación en logopedia.

<http://www.redalyc.org/html/3508/350846066002/>



Casillas, Á. y Goikoetxea, E. (2007). Sílaba, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y aprendizaje*, 30(2), 245-259.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037007780705184>

Bloque III. Conciencia fonológica

¿Por qué es importante la conciencia fonológica?



Bloque III. Conciencia fonológica

¿Por qué es importante la conciencia fonológica?

Ashby et al. (2023) fundamentan que el desarrollo de programas que ayuden a los niños a tomar conciencia de los sonidos que componen las palabras es importante, ya que muchos niños tienen problemas para ello. Así, la conciencia fonémica: a) apoya el desarrollo del principio alfabético (la comprensión de que las letras representan sonidos), b) ayuda a aprender las correspondencias entre letras y sonidos, c) ayuda a los niños a reconocer las palabras más rápido cuando aparecen de nuevo, d) ayuda a los niños a tomar conciencia de la pronunciación de las palabras, lo que contribuye al aprendizaje de vocabulario y e) facilita la precisión de los niños en tareas de lectura y de escritura.

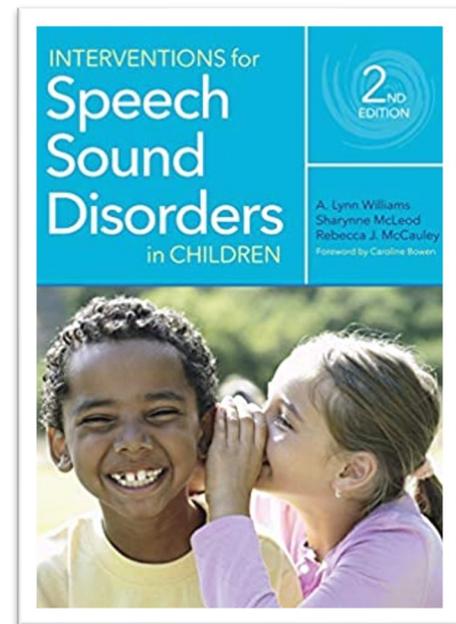


3/5

La conciencia fonológica se trabaja de las tareas sencillas a las difíciles

La clasificación de McNeil y Gillon (2021)

- Reconocer. ¿Suena /s/ en /sapo/?
- Segmentar. ¿Cuántos sonidos escuchas en /sapo/?
- Integrar. ¿Qué palabra es esta, /s/, /a/, /p/, /o/?
- Manipular. ¿Cómo queda oca si le pongo /f/ delante?

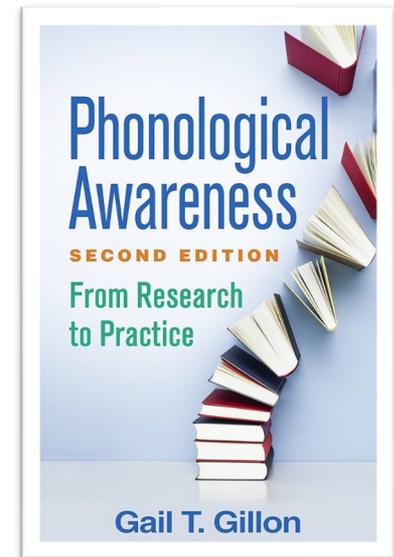


4/5

Los aspectos lingüísticos importan

Aspectos lingüísticos relevantes (Gillon, 2017)

- En palabras cortas es más sencillo que en palabras largas
- En palabras frecuentes es más sencillo que en palabras infrecuentes
- En sílabas directas (CV) es más sencillo que en inversas (VC) que, a su vez es más sencillo que en mixtas (CVC), que es más sencillo que en trabadas (CCV).
- En posición inicial es más fácil que en final, que es más fácil que en medial.
- Los fonemas cuyo sonido se puede alargar son más sencillos que aquellos cuyo sonido no se puede alargar.

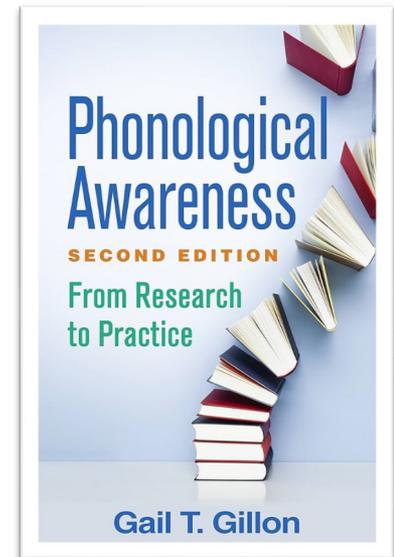


5/5

Los aspectos instruccionales importan

Aspectos instruccionales relevantes (Gillon, 2017)

- Enseñanza directa y explícita
- Programas altamente estructurados
- Graduación sistemática de la dificultad
- Material manipulativo para descargar la memoria de trabajo y facilitar la manipulación de los segmentos del habla
- Muchas interacciones



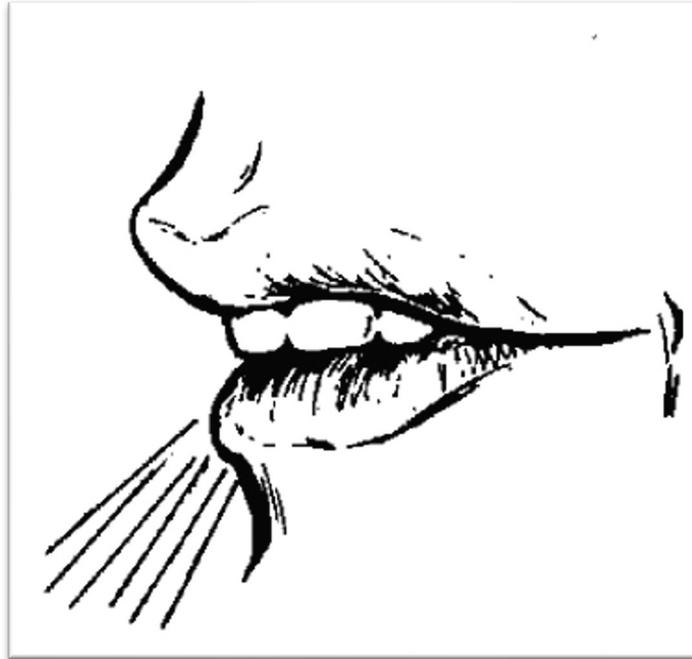
Bloque III. Conciencia fonológica



- ❖ Becker, R. y Sylvan, L. (2021). Coupling Articulatory Placement Strategies With Phonemic Awareness Instruction to Support Emergent Literacy Skills in Preschool Children: A Collaborative Approach. *Language, speech, and hearing services in schools*, 52(2), 661-674.
- ❖ Boyer, N. y Ehri, L. C. (2011). Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners. *Scientific Studies of Reading*, 15(5), 440-470.
- ❖ Castiglioni-Spalten, M. L. y Ehri, L. C. (2003). Phonemic awareness instruction: Contribution of articulatory segmentation to novice beginners' reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 25-52.

TRES INVESTIGACIONES SOBRE EL USO DE ARTICULEMAS PARA LA MEJORA DE LA
CONCIENCIA FONÉMICA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Bloque III. Conciencia fonológica

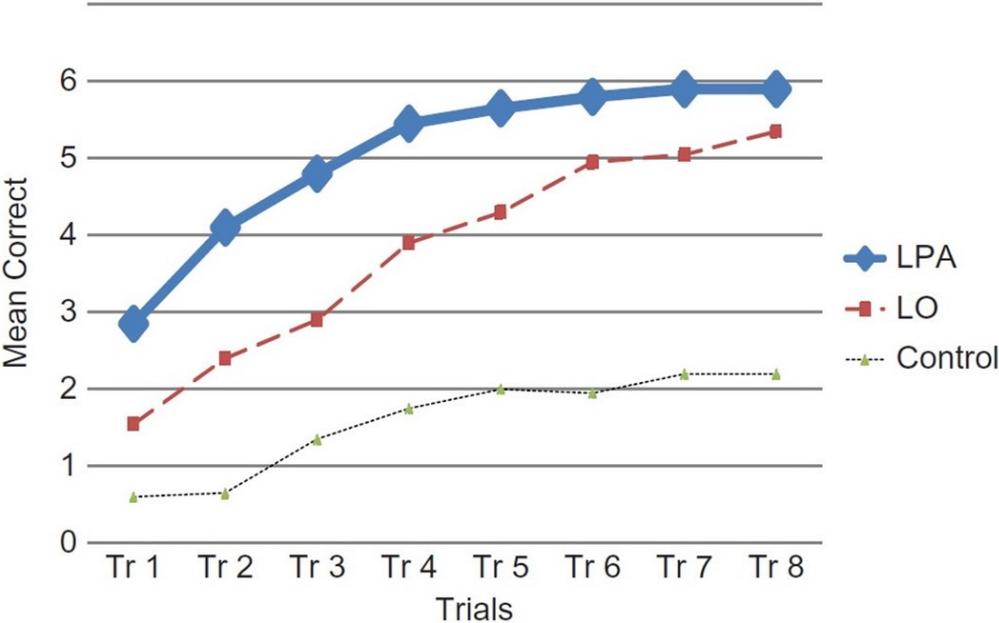


Un articulema es una imagen que representa una boca en la producción de un determinado fonema

Bloque III. Conciencia fonológica



El trabajo de Boyer y Ehri (2011)



Bloque III. Conciencia fonológica



¿Por qué parecen ayudar los articulemas?



Bloque III. Conciencia fonológica

¿Por qué parecen ayudar los articulemas?

Los hallazgos anteriores parecen respaldados por otros trabajos de laboratorio (Faqhuarson, 2019; Lalonde y Holt, 2015). ¿Por qué parecen ayudar los articulemas a adquirir el principio alfabético y a manipular los fonemas? Los autores suelen explicar estos resultados indicando que el entrenamiento con letras y articulemas activa las características articulatorias de los fonemas, de tal forma que las conexiones entre los símbolos de las letras (grafemas) y sus sonidos (fonemas) quedan mejor aseguradas en la memoria. Estos resultados son coherentes con la llamada teoría motora de la percepción del habla (Lieberman, 1999), que indica que la conciencia sobre los aspectos articulatorios de los fonemas ayuda a su representación y memorización.



LA CONCIENCIA FONOLÓGICA (CF)

Aspectos teóricos

Definición

La capacidad de representar y manipular mentalmente las unidades del lenguaje oral independientemente de su significado (Gillon, 2017).

Desarrollo evolutivo

La conciencia fonológica se desarrolla de las unidades grandes a las pequeñas. De la conciencia léxica, a la conciencia silábica y, finalmente, a la conciencia fonémica (De la Calle et al., 2016).

CF y aprendizaje de la lectura

Estudios experimentales en castellano indican que el trabajo en CF puede facilitar la adquisición de la lectura en todo el alumnado (Defior, 2008).



Predictor de la lectura

Es una variable que predice en castellano, junto a otras, las posteriores habilidades de decodificación de niños de edades prelectoras (De la Calle et al., 2021).

Dislexia

La CF es una habilidad habitualmente deficitaria en niños con dislexia (Fletcher et al., 2011).

Aplicaciones

1. Facilitación de la enseñanza de la lectura (Defior et al., 2008).
2. La conciencia fonémica es parte de la intervención en dislexia (junto a otros componentes) (Wanzek et al., 2018).
3. Intervención en TSH/SSD (Gillon et al., 2021).

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA (CF)

Aspectos prácticos

Sobre las unidades a manipular

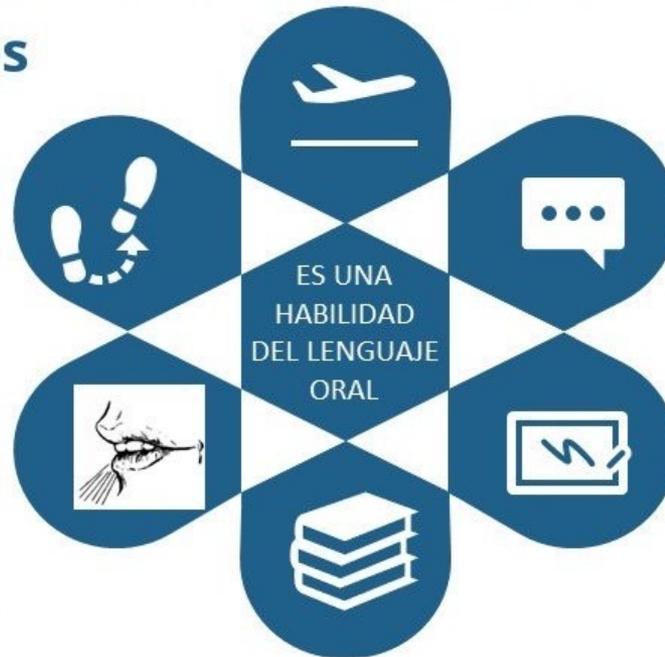
Se comienza representando y trabajando las sílabas (conciencia silábica) antes de descender hasta los fonemas (conciencia fonémica), ya que estos son muy abstractos para muchos niños de 4 años (Herrera y Defior, 2005).

Uso de articulemas

Emplear imágenes que representan la articulación de los fonemas puede contribuir a representar y manipular mejor estos últimos (Boyer y Ehri, 2011).

Enseñanza de la lectura

La conciencia fonémica es uno de los cinco pilares que debe incorporar un buen método de enseñanza de la lectura (NRP, 2000).



Un manual de referencia.

Gillon, G. T. (2017). Phonological awareness: From research to practice. Guilford Publications.

De las tareas sencillas a las complejas (Gillon, 2017)

Reconocer unidades (¿suena /r/ en /perro/? > Aislar unidades (¿Cuál es el primer sonido de /sopa/? > Segmentar unidades (¿Qué sonidos escuchas en /sol/? > Integrar unidades (¿Qué palabra es esta /m/, /a/, /r/) > manipular unidades (omitir/sustituir...).

Aspectos lingüísticos

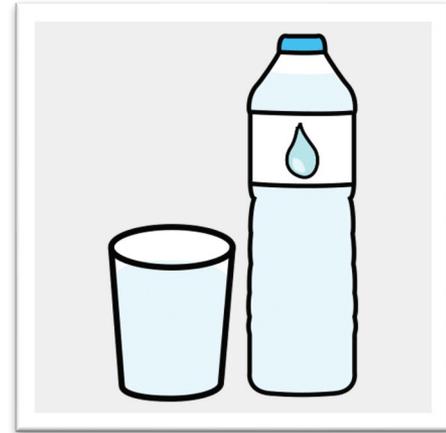
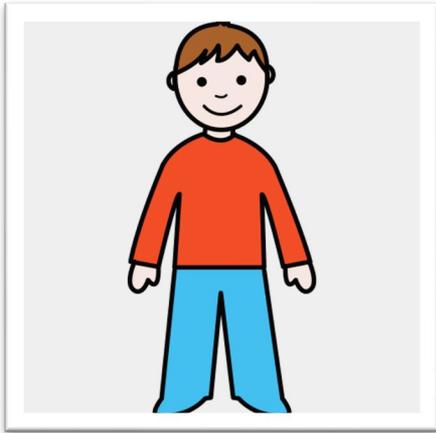
La posición de la sílaba o fonema (inicial/medial/final), el tipo de sílaba (CV/VC/CVC/CCV) y la frecuencia de las palabras influye en la dificultad de las tareas (Defior, 1996).

Aspectos instruccionales

Instrucción directa y explícita, graduación sistemática de la dificultad, uso de material manipulativo (Gillon, 2017).

1/3

Intervención en conciencia léxica



Conciencia léxica



Actividades de conciencia léxica

- Contar palabras
- Añadir palabras
- Omitir palabras



Temporalización

- Una rutina de 15 o 20 minutos diarios

Fases de la instrucción directa individualizada o en pequeño grupo

Individual

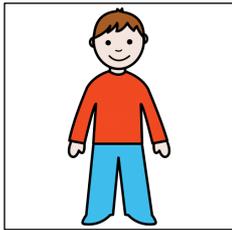
1. Activación de conocimientos previos
2. Instrucción directa del objetivo
3. Modelado
4. Práctica
5. Revisión de errores

Pequeño grupo

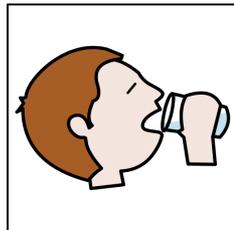
1. Activación de conocimientos previos
2. Instrucción en grupo
3. Modelado
4. Practica grupal
5. Corrección grupal
6. Practica individual/ por parejas
7. Corrección individual

Conciencia léxica

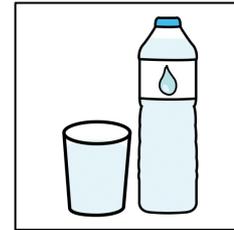
Juan



bebe



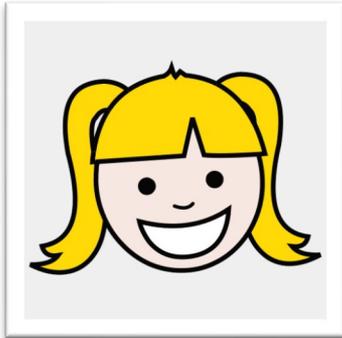
agua



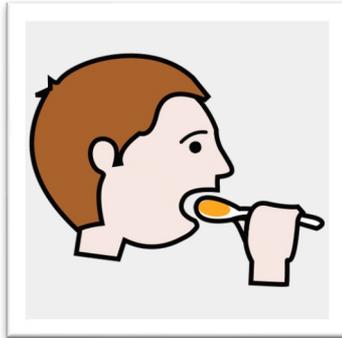
Conviene comenzar por frases de objeto directo: /Juan bebe agua/
Palabras fonológicamente sencillas
Conviene evitar al principio las palabras de función

Conciencia léxica

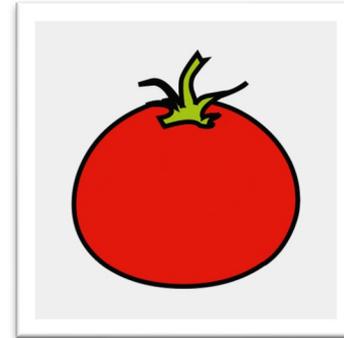
María



come

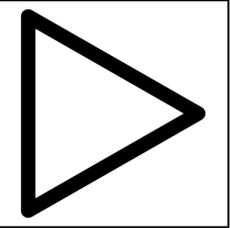
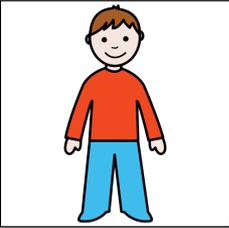
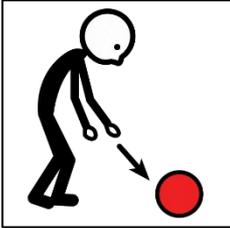
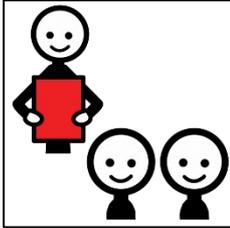
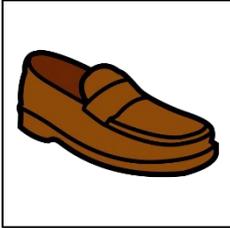


tomates



Conviene comenzar por frases de objeto directo: /Juan bebe agua/
Palabras fonológicamente sencillas
Conviene evitar al principio las palabras de función

Conciencia léxica

<i>El</i>	<i>niño</i>	<i>coge</i>	<i>su</i>	<i>zapato</i>
				

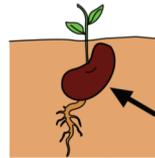
Conviene ir añadiendo, progresivamente, palabras de función.

Conciencia léxica

Contar las palabras de la oración	Puntuación global ___/12	Criterio	SI	NO
Es capaz de contar oraciones de tres palabras con apoyo	Puntuación global ___/3	50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Es capaz de contar oraciones de cuatro palabras con apoyo	Puntuación global ___/3	50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Es capaz de contar oraciones de tres palabras sin apoyo	Puntuación global ___/3	50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Es capaz de contar oraciones de cuatro palabras sin apoyo	Puntuación global ___/3	50% de aciertos en la prueba)	SI	NO

2/3

Intervención en conciencia silábica



Fíjate: la palabra
/semilla/ tiene
tres trocitos.

Semilla



Conciencia silábica



Actividades de conciencia silábica

- Reconocer sílabas
- Aislar
- Segmentar sílabas
- Integrar sílabas
- Manipular sílabas



Temporalización

- Una rutina de 15 o 20 minutos diarios

Fases de la instrucción directa individualizada o en pequeño grupo

Individual

1. Activación de conocimientos previos
2. Instrucción directa del objetivo
3. Modelado
4. Práctica
5. Revisión de errores

Pequeño grupo

1. Activación de conocimientos previos
2. Instrucción en grupo
3. Modelado
4. Practica grupal
5. Corrección grupal
6. Practica individual/ por parejas
7. Corrección individual

1. Aislar

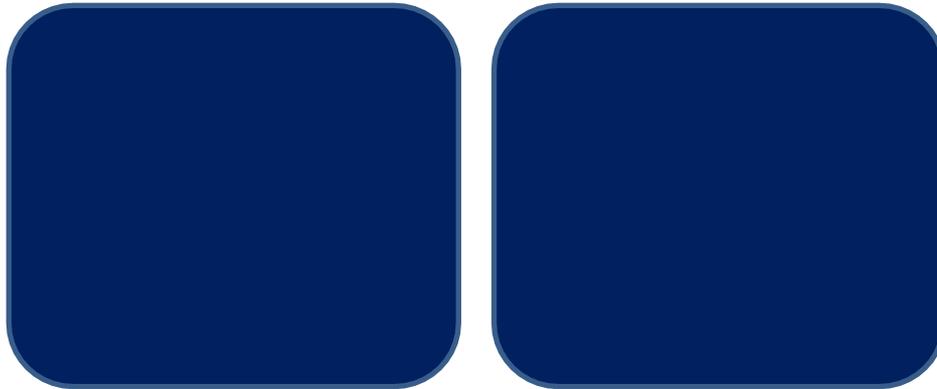


Un ejemplo de material
Conciencia silábica

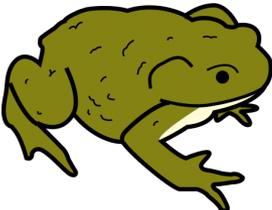
A. Presentar



Fíjate: la palabra /sapo/ tiene dos trocitos.



A. Presentar

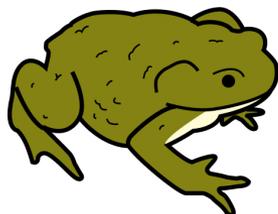


sapo

/sa/



A. Presentar

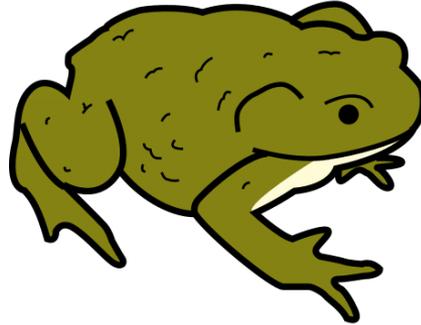


sapo

/po/



B. Preguntar

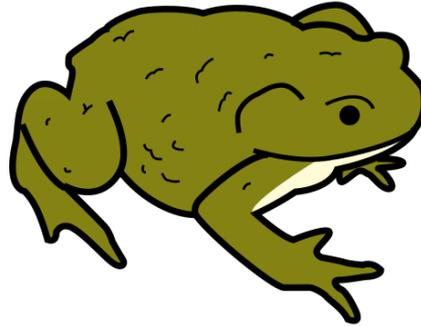


sapo

¿Cuál suena
aquí?



C. Resolver



sapo

¡Muy bien!



A. Presentar



sopa

Fíjate: la palabra /sopa/ tiene dos trocitos.



A. Presentar



sopa

/so/



A. Presentar



sopa

/pa/



B. Preguntar



sopa

¿Cuál suena
aquí?



C. Resolver

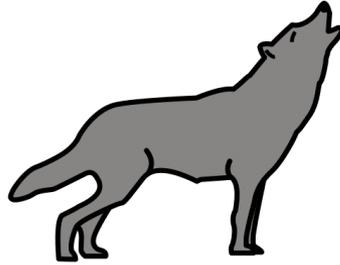


sopa

¡Muy bien!



A. Presentar

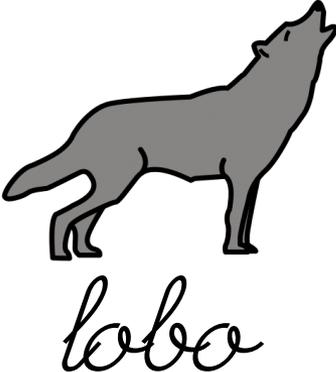


lobo

**Fíjate: la palabra
/lobo/ tiene dos
trochitos.**



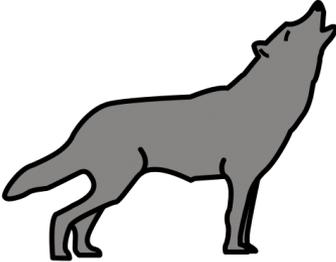
A. Presentar



/lo/



A. Presentar

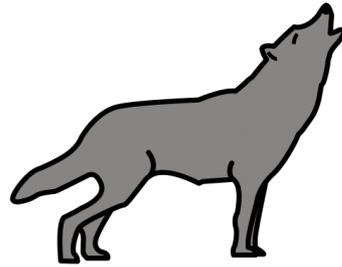


lobo

/bo/



B. Preguntar

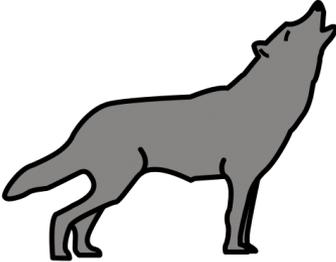


lobo

¿Cuál suena
aquí?



C. Resolver



lobo

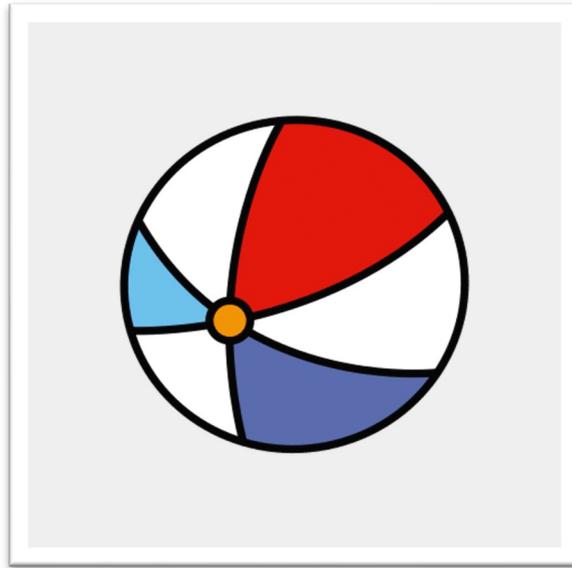
¡Muy bien!



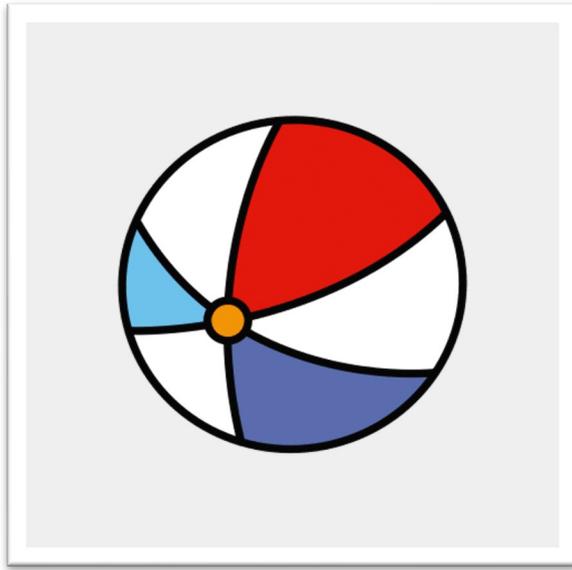
2. Segmentar



Un ejemplo de material
Conciencia silábica

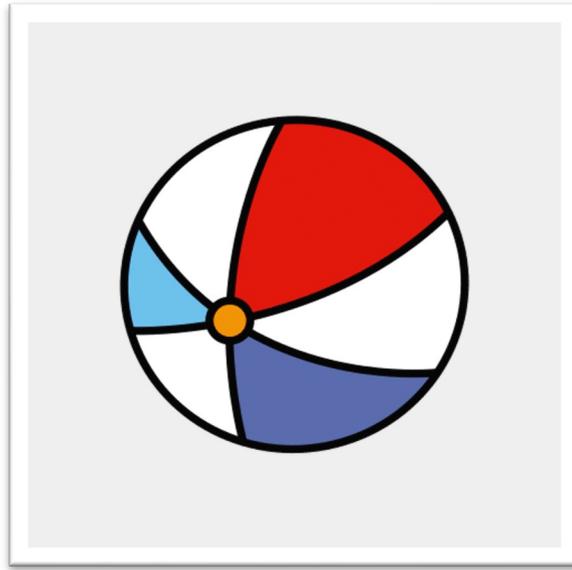


*¿Cuántos
sílabas
escuchamos
en pelota?*

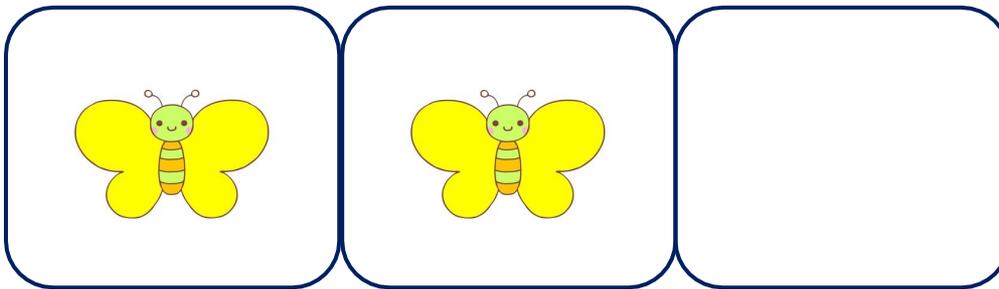


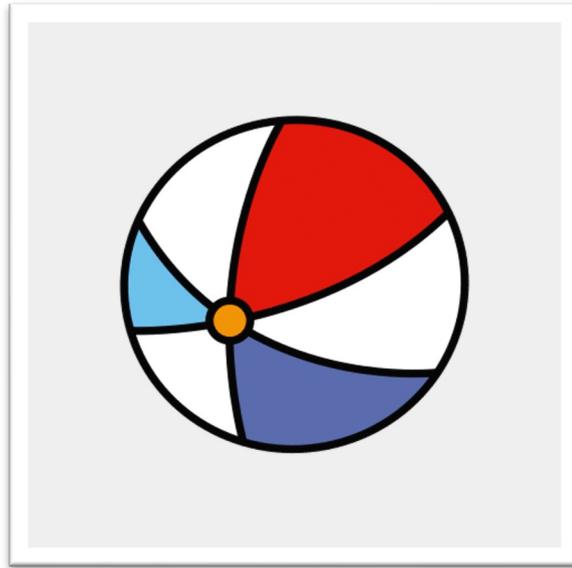
*¿Cuántos
sílabas
escuchamos
en pelota?*

		
--	--	--

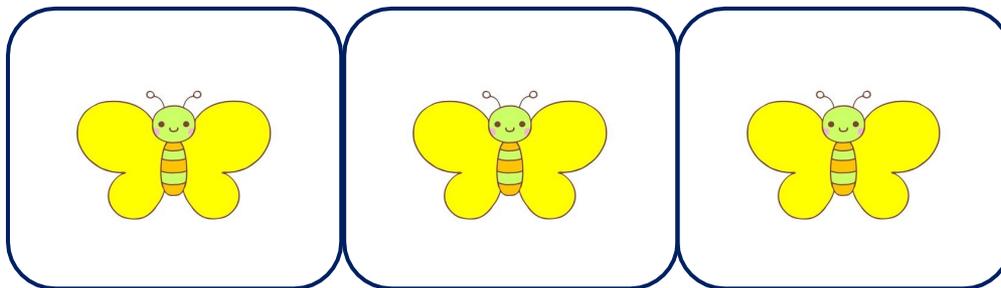


*¿Cuántos
sílabas
escuchamos
en pelota?*





*¿Cuántos
sílabas
escuchamos
en pelota?*



¡Muy bien!





*¿Cuántos
sílabas
escuchamos
en camisa?*

Three empty rounded rectangular boxes arranged horizontally, intended for writing the number of syllables.

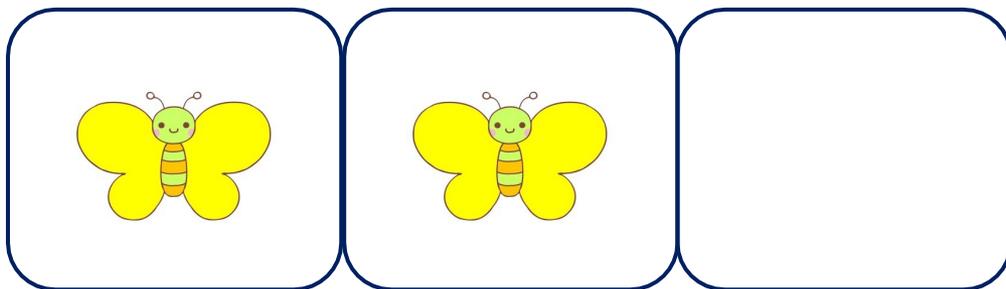


*¿Cuántos
sílabas
escuchamos
en camisa?*

Three rounded rectangular boxes arranged horizontally. The first box on the left contains a cartoon illustration of a yellow butterfly with a green body and orange stripes. The second and third boxes are empty.

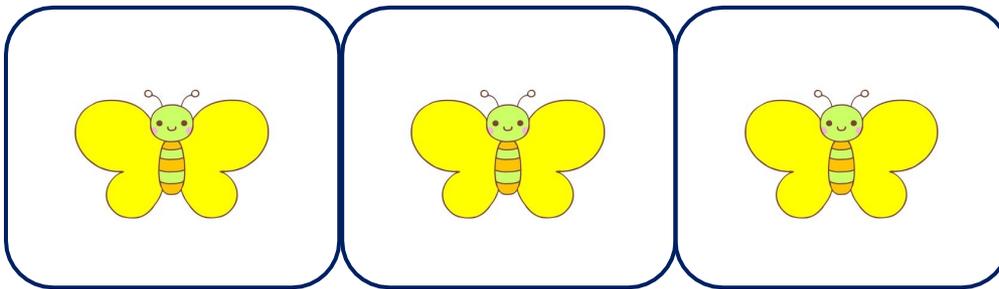


*¿Cuántos
sílabas
escuchamos
en camisa?*





*¿Cuántos
sílabas
escuchamos
en camisa?*



¡Muy bien!



3. Integrar



Un ejemplo de material
Conciencia silábica



tomate

**Fíjate: la
siguiente
palabra tiene
tiene tres
trochitos.**





tomate





tomate





tomate

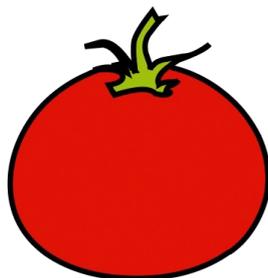




tomate

Ahora dila toda
junta





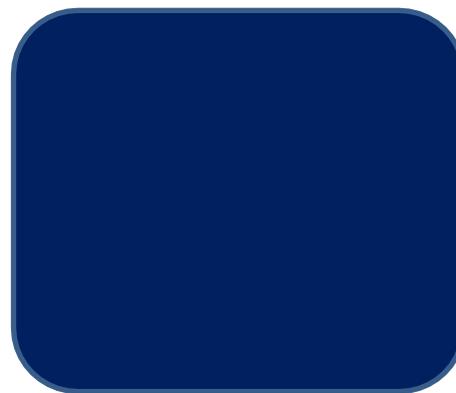
tomate





dominó

**Fíjate: la
siguiente
palabra tiene
tiene tres
trochitos.**



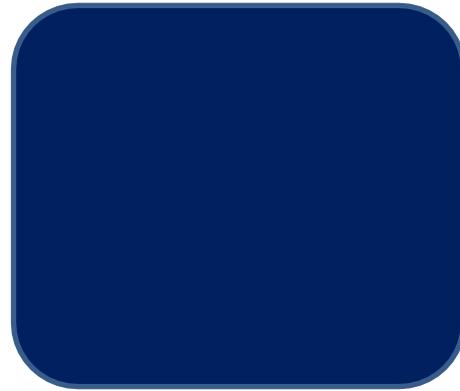


dominó



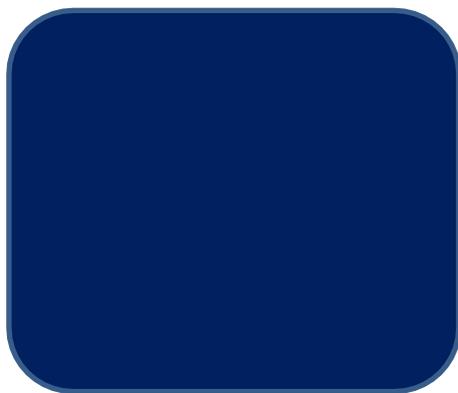
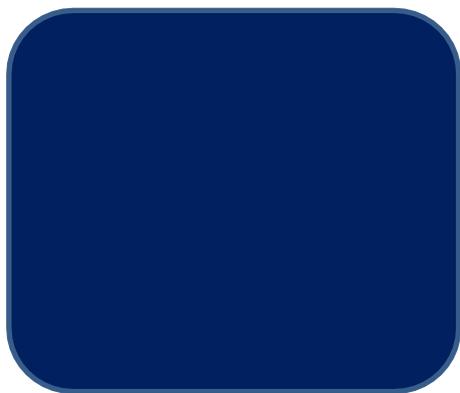


dominó





dominó

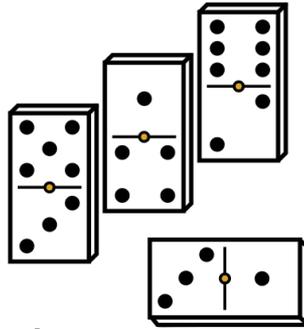




dominó

Ahora dila toda
junta





domino





**Fíjate: la
siguiente
palabra tiene
tiene tres
trochitos.**





muleta





muleta





muleta





muleta

Ahora dila toda
junta





muleta



Evaluación



Conciencia silábica

Conciencia silábica

1.1. Reconocer sílabas	Puntuación global ___/12	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Reconocer sílabas con apoyo en posición inicial	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Reconocer sílabas sin apoyo en posición inicial	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Reconocer sílabas con apoyo en posición final	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Reconocer sílabas sin apoyo en posición final	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO

Conciencia silábica

1.2. Aislar sílabas	Puntuación global ___/12	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Aislar Sílabas con apoyo en posición inicial	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Aislar Sílabas sin apoyo en posición inicial	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Aislar Sílabas con apoyo en posición final	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Aislar Sílabas sin apoyo en posición final	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO

Conciencia silábica

1.3. Integrar sílabas	Puntuación global ___/12	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Integrar sílabas con apoyo en palabras bisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Integrar sílabas sin apoyo en palabras bisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Integrar sílabas con apoyo en palabras trisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Integrar sílabas sin apoyo en palabras trisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO

Conciencia silábica

1.4. Segmentar sílabas	Puntuación global ___/12	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Segmentar sílabas con apoyo en palabras bisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Segmentar sílabas sin apoyo en palabras bisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Segmentar sílabas con apoyo en palabras trisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Segmentar sílabas sin apoyo en palabras trisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer las sílabas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO

3/3

Intervención en conciencia fonémica



A bar with a shelf of bottles and glasses. The bottles are in various colors (blue, green, yellow, red) and the glasses are white. There are three red bar stools in front of the bar.

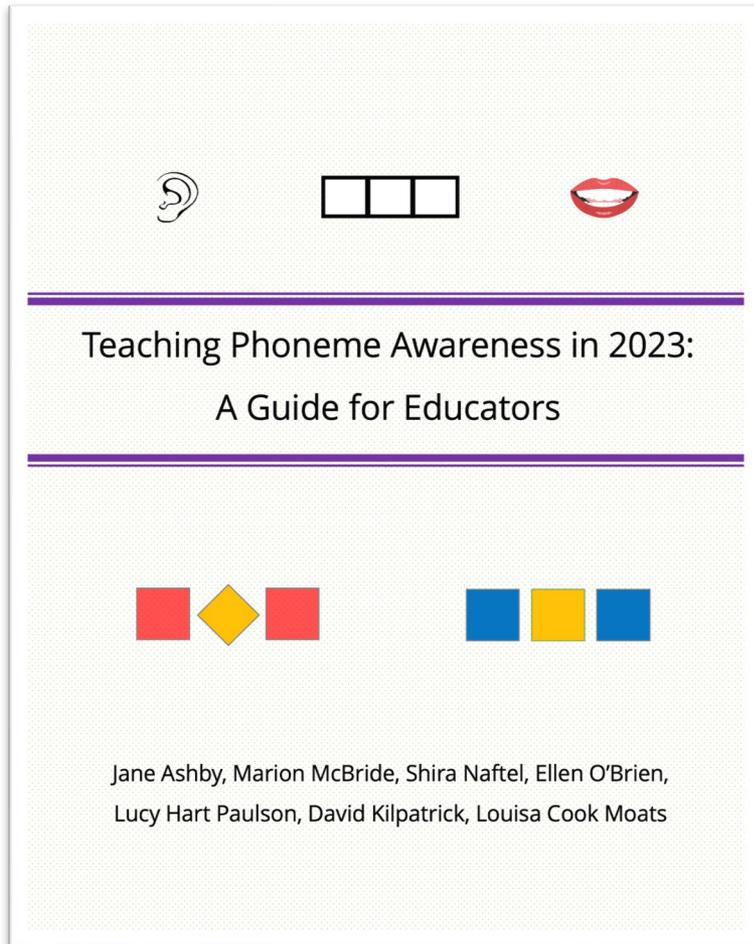


Three close-up photographs of a person's mouth. The first shows closed lips, the second shows an open mouth, and the third shows a smiling mouth with teeth.



Three identical cartoon illustrations of a white dog wearing a black pirate hat with a skull and crossbones, a blue shirt, and brown boots, holding a sword.

Conciencia fonémica



Ashny, J. McBride, M., Naftel, S., O'Brien, E., Paulson, L. H., Kilpatrick, D. A. y Moats, L. (2023). Teaching Phoneme Awareness in 2023.

Conciencia fonémica

- 1 ¿Qué es la conciencia fonémica?
- 2 ¿Para qué sirve trabajar la conciencia fonémica?
- 3 ¿Qué niños se benefician de su desarrollo?
- 4 ¿Cómo se secuencia bien un programa?
- 5 ¿Qué principios instruccionales debo conocer?
- 6 ¿Se debe trabajar con material manipulativo?
- 7 ¿La conciencia fonémica se trabaja con letras?
- 8 ¿Cómo se adapta a niños de minorías lingüísticas?
- 9 ¿Cómo adaptar estos programas a niños árabes?

¿Cómo se adapta a niños de minorías lingüísticas?

Los niños de minorías lingüísticas son aquellos que hablan en casa un idioma que es diferente al que se usa principalmente en la escuela. Se ha reportado que los niños de minorías lingüísticas tienen peor conciencia fonémica, ya que manejan inventarios fonéticos que omiten sonidos que sí aparecen en el idioma que se usa en la escuela. Por ello, los niños coreanos o japoneses, por ejemplo, pueden necesitar programas de conciencia fonémica que: a) comiencen abordando sonidos que son similares en castellano y en chino, b) una vez que asienten este trabajo, reciban una práctica intensiva y focalizada con aquellos sonidos del castellano que no usan en su idioma original (/r/, /l/).

Conciencia fonémica



SPANISH PHONEMIC INVENTORY¹

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d				k g			
Nasal		m			n		ɲ				
Trill					r						
Tap or Flap				ɾ							
Fricative		f		s				x			
Affricate					tʃ						
Glides (Approximant)		w					j				
Liquid (Lateral Approximant)				l							

¿Cómo adaptar estos programas a niños árabes?

Siguiendo con el ejemplo anterior dejo el inventario fonético del castellano, tras compararlo con el árabe. Los niños árabes deberían comenzar manipulando fonemas comunes al árabe y al castellano y, posteriormente, abordar aquellos que no emplean en su idioma original (subrayados en amarillo).

Conciencia fonémica



Actividades de conciencia fonémica

- Reconocer fonemas
- Segmentar fonemas
- Integrar fonemas
- Manipular fonemas



Temporalización

- Una rutina de 15 o 20 minutos diarios

Conciencia fonémica

LA INTERVENCIÓN EN CONCIENCIA FONÉMICA DE MCNEILL Y GILLON (2021)

 **Objetivos:** a) mejorar la manipulación y representación de los fonemas que componen las palabras, b) comenzar a establecer las correspondencias entre grafemas y fonemas (principio alfabético), c) eliminar errores fonológicos en la producción del habla.

 **Destinatarios:** niños de entre 4 y 6 años (aprox.) con dificultades tempranas de acceso a la lectura, dificultades para tomar conciencia y manipular los fonemas que componen las palabras, adquirir el principio alfabético y/o errores fonológicos en la producción del habla.

 **Evidencia empírica:** la intervención parece haber mostrado resultados positivos, por ejemplo, en algunos estudios experimentales (Hesketh et al., 2007) y cuasi-experimentales (Gillon et al., 2019).



Apuntes: en niños pequeños la intervención maneja palabras más cortas, los fonemas a manipular son más sencillos, etc. A edades más tardías las tareas a realizar son más complejas y se hace un mayor hincapié en la adquisición y consolidación del principio alfabético. Si hay errores fonológicos en la producción del habla se incluyen en las palabras a trabajar

 **Actividades:** las sesiones tienen varios bloques. **1) Identificar fonemas** (¿Suena /s/ en /sol/?). **2. Segmentar fonemas** (¿Cuántos sonidos escuchas en /mesa/?). **3. Integrar fonemas** (¿Qué palabra queda si junto los trocitos /s/, /a/, /p/, /o/?). **4. Manipular fonemas** (¿Cómo queda la palabra /mesa/ si cambio el sonido /m/ por el sonido /p/?). **5. Correspondencias entre grafemas y fonemas:** se instruye explícitamente a los niños las relaciones entre las letras y los fonemas que representan.

1. Aislar



Un ejemplo de material
Conciencia fonémica

Conciencia fonémica

Actividad 1. Aislar fonemas

Actuación	Descripción
Instrucción del objetivo	El profesional da la siguiente instrucción: <i>Ahora te voy a decir una palabra. Tenemos que fijarnos en cuál es el primer sonido que suena en esta palabra. Tienes tres para elegir, pero solo un es correcto. Cada sonido va con una de las boquitas de colores que tenemos aquí.</i>
Modelado	El profesional modela para que el niño tenga un ejemplo correcto: <i>Ahora voy a hacer yo el primero para que tú lo veas. ¿Cuál es el primer sonido que encontramos en /saco/? Tenemos tres para elegir: /s/, /r/ y /k/. El primer sonido que suena en saco es /s/.</i>
Práctica	Profesional: <i>¿Cuál es el primer sonido que escuchamos en /foca/?</i> El profesional produce los tres sonidos posibles. Por ejemplo: /f/, /r/ y /s/. Niño: (da una respuesta emitiendo uno de los tres sonidos y señalando una de las bocas).
<u>Feedback</u>	Si el niño acierta: <i>¡Correcto! El primer sonido que escuchamos en /foca/ es /f/. ¡Muy bien!</i> Si el niño falla: <i>¡Vamos a pensarlo mejor! Si el primer sonido de /foca/ fuera /s/ esta palabra se diría así /soca/. El primer sonido que escuchamos en /foca/ es /f/. Repítelo.</i> Si el niño fuera incapaz de repetirlo bien, en ese momento el profesional instruiría las características articulatorias de los fonemas y pediría imitación.

Actividad 1

Conciencia fonémica

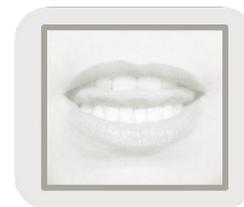


¿Cuál es el primer sonido que escuchamos en /lata/?



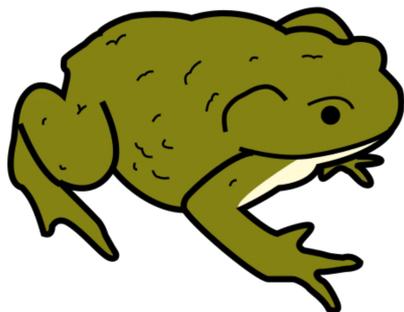
Actividad 1

Conciencia fonémica

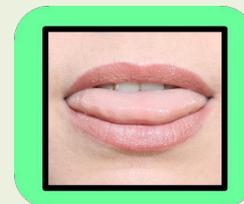


Actividad 1

Conciencia fonémica

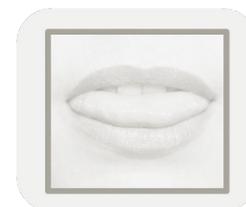


¿Cuál es el primer sonido que escuchamos en /sapo/?



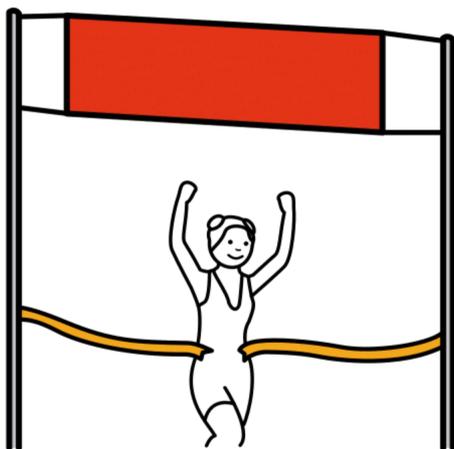
Actividad 1

Conciencia fonémica

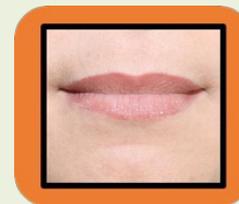


Actividad 1

Conciencia fonémica

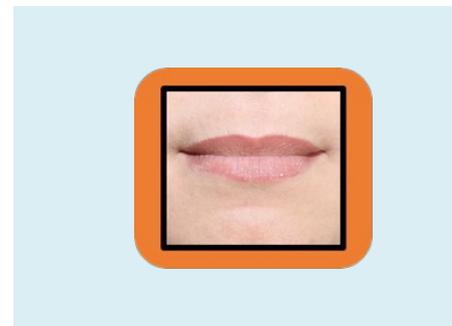
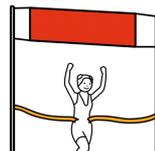


¿Cuál es el primer sonido que escuchamos en /meta/?



Actividad 1

Conciencia fonémica



2. Segmentar

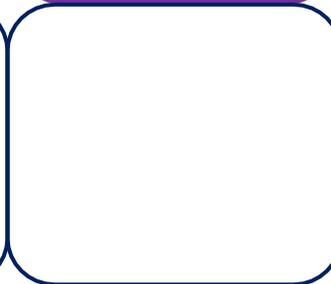
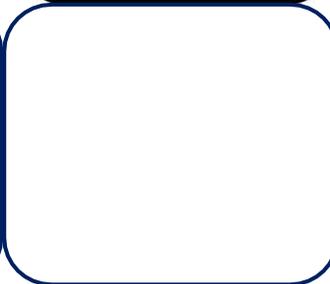
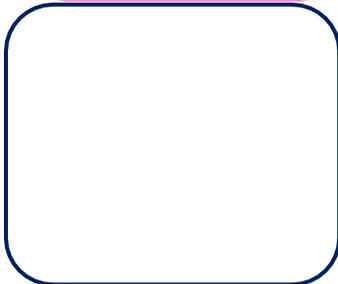
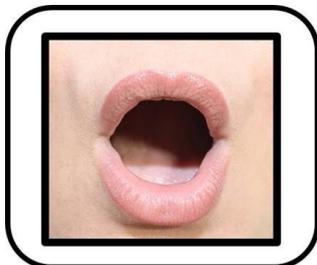
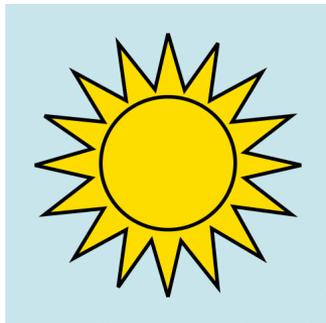


Un ejemplo de material
Conciencia fonémica

Conciencia fonémica

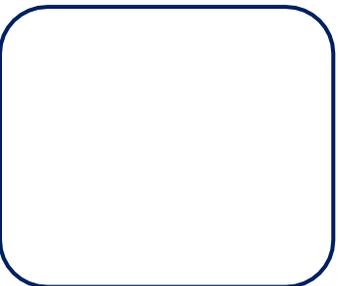
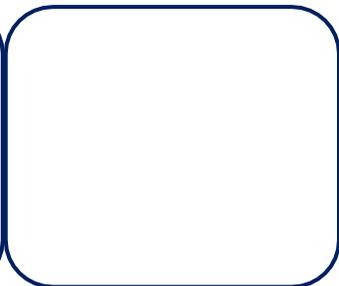
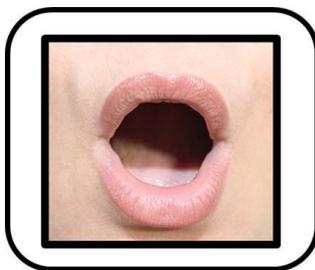
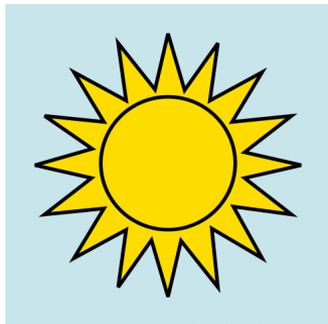
Actividad 3. Segmentar fonemas

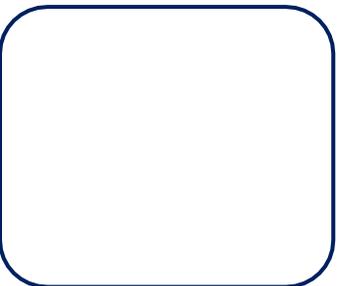
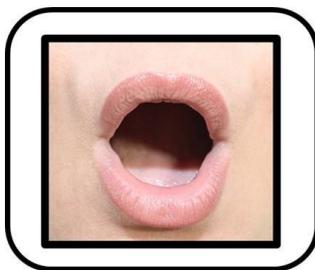
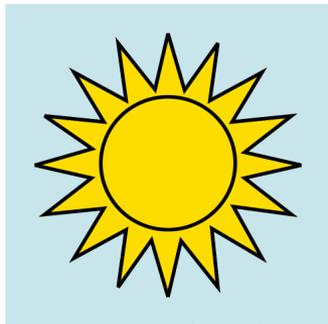
Actuación	Descripción
Instrucción del objetivo	El profesional de la siguiente instrucción: <i>Ahora te voy a decir una palabra. Tienes que decirme todos los sonidos que suenan dentro de esa palabra. Puedes ayudarte de estas boquitas para que te sea más fácil.</i>
Modelado	El profesional modela para que el niño tenga un ejemplo correcto: <i>Ahora voy a hacer yo el primero para que tú lo veas. ¿Cuántos sonidos escuchamos en la palabra /kasa/? En la palabra casa escuchamos estos sonidos. Fíjate: /k/, /a/, /s/, /a/.</i> (El profesional produce los sonidos ayudándose de los articulemas).
Práctica	Profesional: <i>Te toca a ti. ¿Cuántos sonidos encontramos dentro de la palabra /pelo/?</i> Niño: (emite los sonidos apoyándose de los articulemas).
Feedback	Si el niño acierta: <i>¡Correcto! Has hecho todos los sonidos de la palabra /pelo/ muy bien. Vamos a pasar a la siguiente.</i> Si el niño falla: (El profesional trata de que el niño repita los fonemas de la palabra uno a uno apoyándose de los articulemas). <i>¡Repite conmigo! Los sonidos que escuchamos en pelo son /p/, /e/, /l/, /o/.</i>

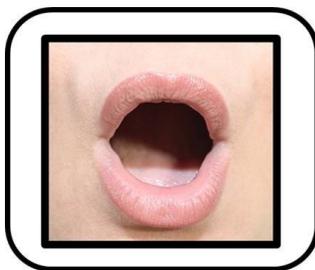
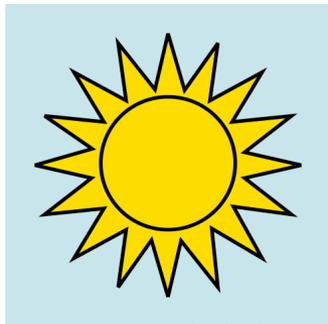


Vamos a romper
las palabras en
trocitos muy
pequeños.

*¿Cuántos sonidos
escuchamos en esta
palabra?*

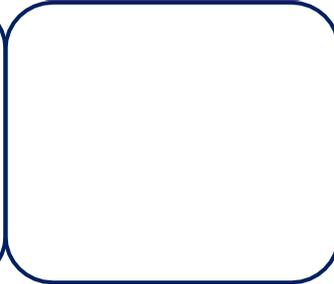
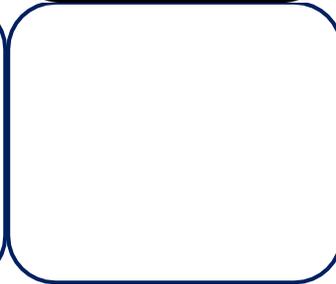
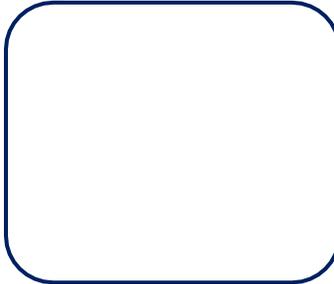






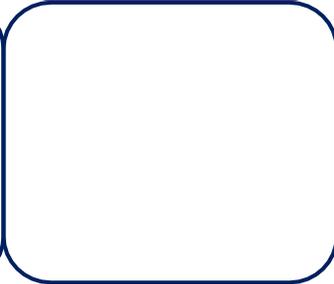
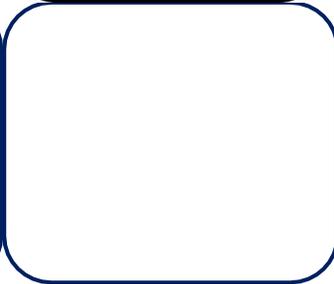
¡Muy bien!

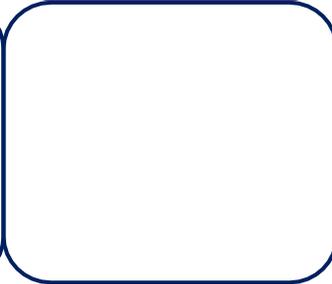


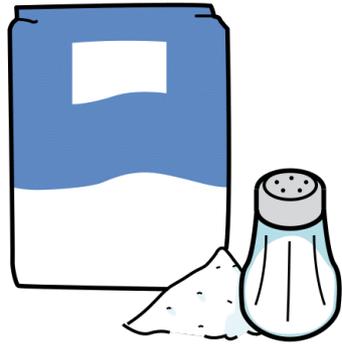


Vamos a romper
las palabras en
trocitos muy
pequeños.

*¿Cuántos sonidos
escuchamos en esta
palabra?*

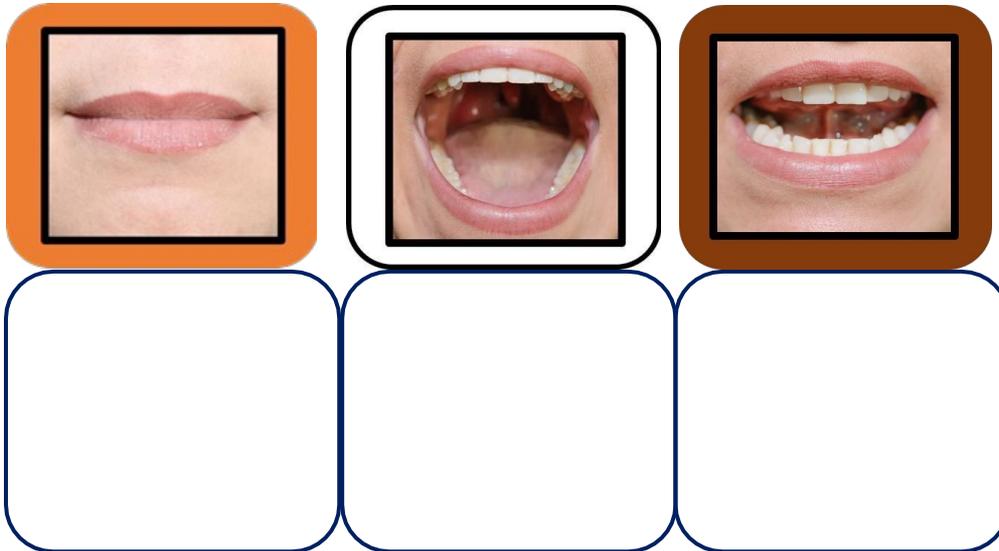






¡Muy bien!





Vamos a romper
las palabras en
trocitos muy
pequeños.

*¿Cuántos sonidos
escuchamos en esta
palabra?*







¡Muy bien!



3. Integrar



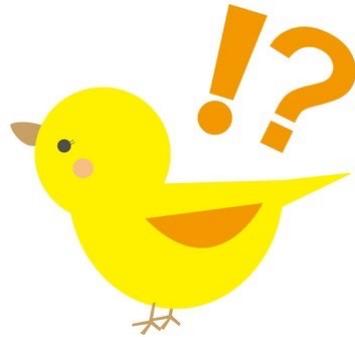
Un ejemplo de material
Conciencia fonémica

Conciencia fonémica

Actividad 2. Integrar fonemas

Actuación	Descripción
Instrucción del objetivo	El profesional de la siguiente instrucción: <i>Ahora te voy a decir unos sonidos. Tenemos que juntarlos todos en nuestra cabeza para ver qué dibujo forman. Tienes tres dibujos para elegir, pero solo un es correcto.</i>
Modelado	El profesional modela para que el niño tenga un ejemplo correcto: <i>Ahora voy a hacer yo el primero para que tú lo veas. ¿Qué palabra queda cuando junto los sonidos /k/, /a/, /s/, /a/? La palabra que queda cuando los junto todos es casa. Aquí está el dibujo de la casa.</i>
Práctica	Profesional: <i>¿Qué palabra queda cuando junto los sonidos /p/, /e/, /l/, /o/? (el profesional produce los todos los sonidos de la palabra apoyándose en los articulemas).</i> Niño: (emite la palabra completa y señala el dibujo que corresponde a esta).
Feedback	Si el niño acierta: <i>¡Correcto! La palabra que queda cuando junto <u>todos los sonidos es /pe/</u> y aquí está el dibujo que va con esa palabra.</i> Si el niño falla: (El profesional trata de que el niño integre los fonemas de la palabra en sílabas para luego integrar dichas sílabas, en una palabra). <i>¡Vamos a intentarlo de nuevo! Fíjate bien /p/, /e/. ¿Cómo queda todo junto? /pe/, muy bien. /l/-/o/. ¿Cómo queda todo junto? /lo/ muy bien. La palabra es /pe/ -/lo/. ¡/pe/lo/!</i>

/saco/

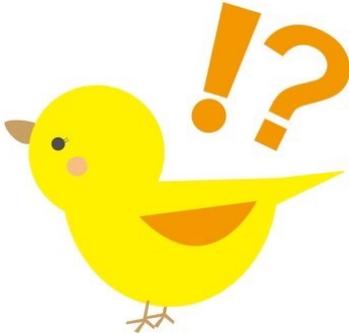


Ayuda a nuestro amigo a
adivinar qué palabra es esta.

**¡Junta los sonidos en tu
cabeza!**

Four empty dark blue rounded rectangular boxes arranged horizontally, intended for writing the sounds of the word.

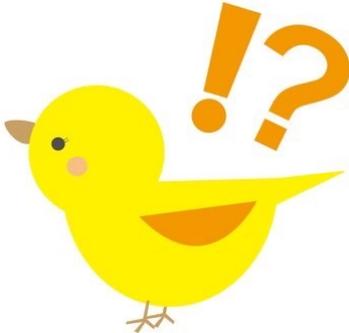
/saco/



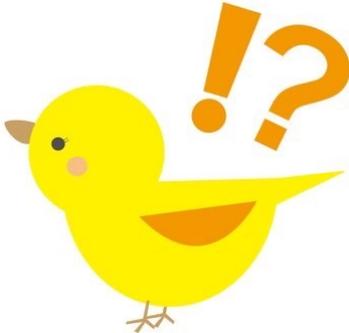
/saco/



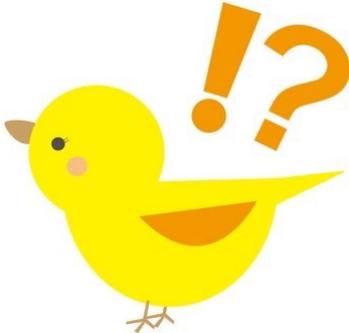
/saco/



/saco/

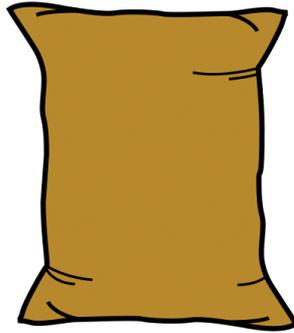
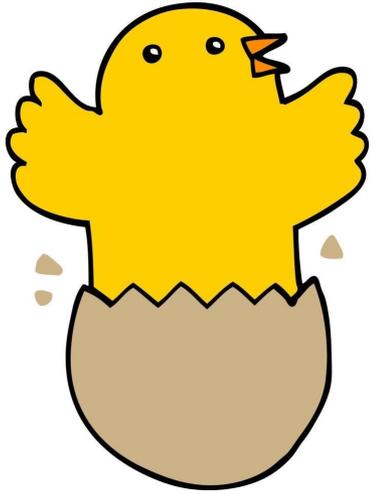


/saco/



¡Ahora todo junto!

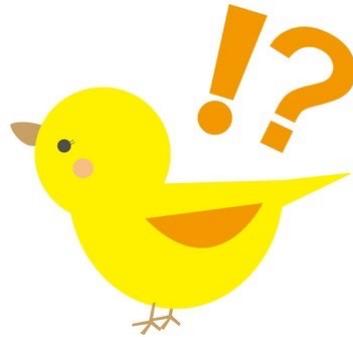




saco



/silla/

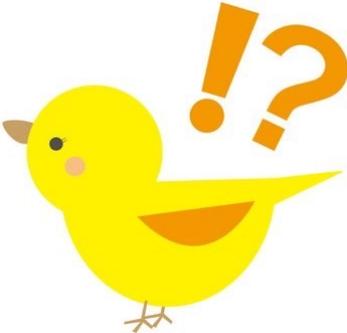


Ayuda a nuestro amigo a adivinar qué palabra es esta.

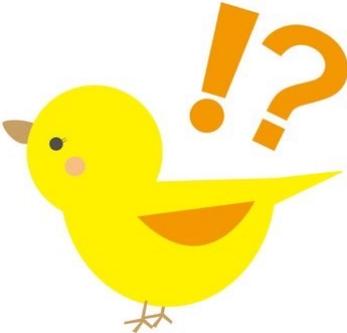
¡Junta los sonidos en tu cabeza!

Four empty dark blue rounded rectangular boxes arranged horizontally, intended for the user to write the sounds they hear.

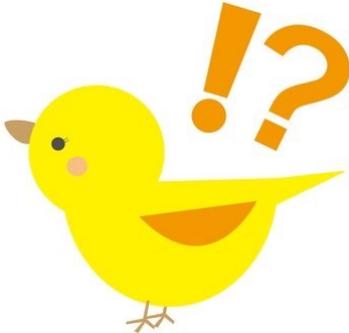
/silla/



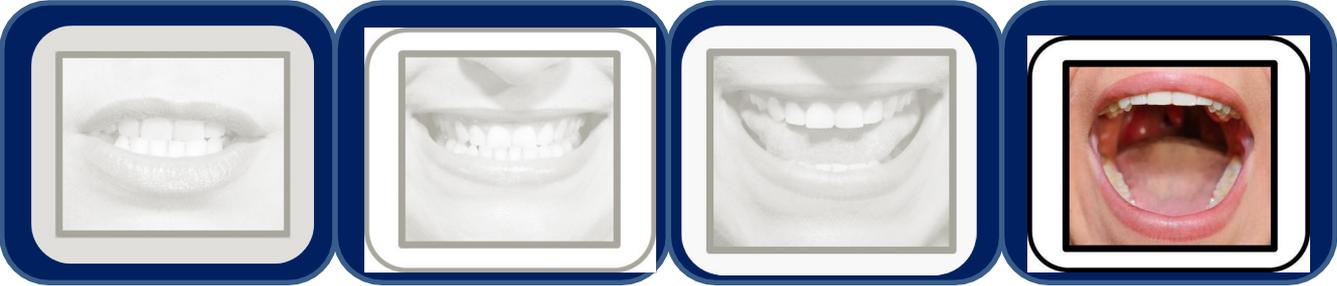
/silla/



/silla/



/silla/

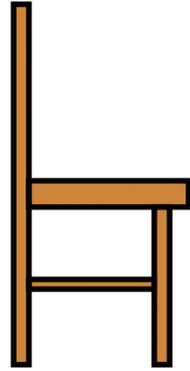
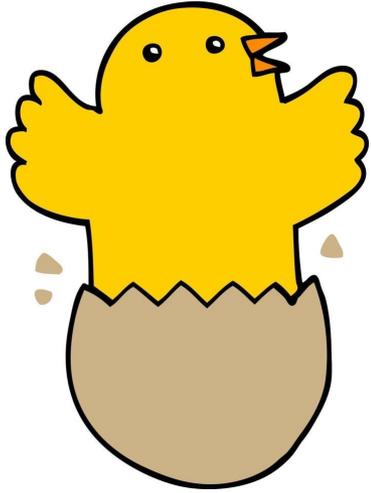


/silla/



¡Ahora todo junto!





silla



/lazo/



Ayuda a nuestro amigo a adivinar qué palabra es esta.

¡Junta los sonidos en tu cabeza!

Four empty dark blue rounded rectangular boxes arranged horizontally, intended for writing the sounds of the word.

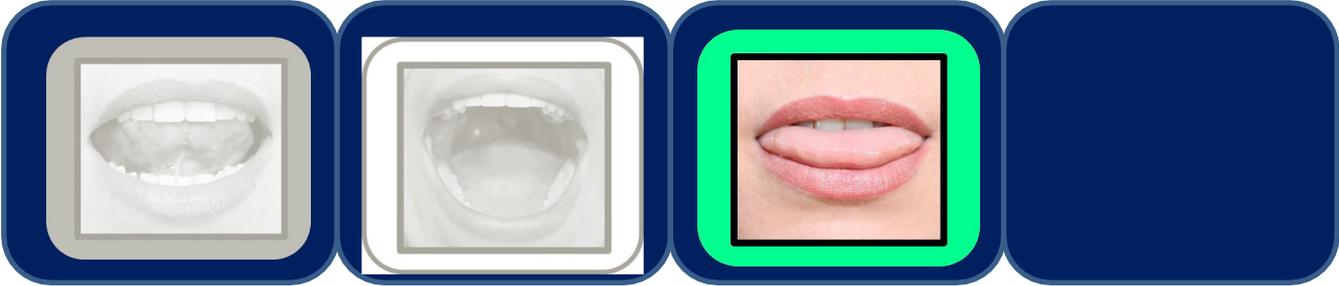
/lazo/



/lazo/



/lazo/



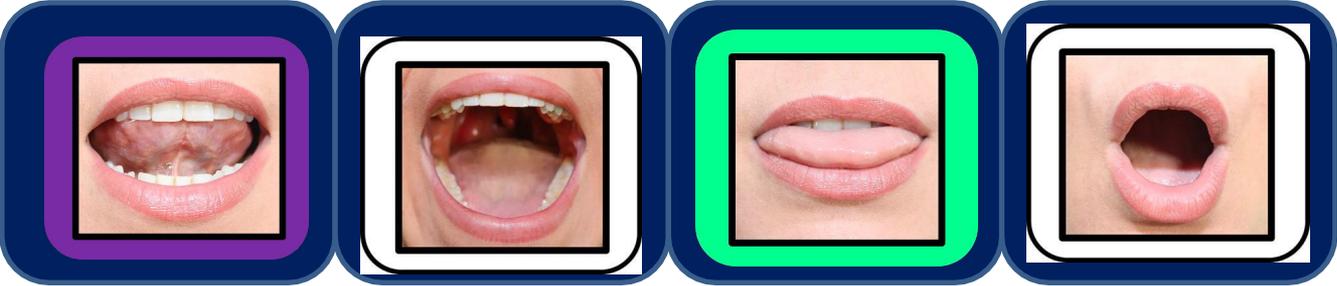
/lazo/



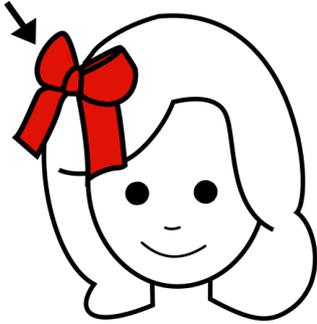
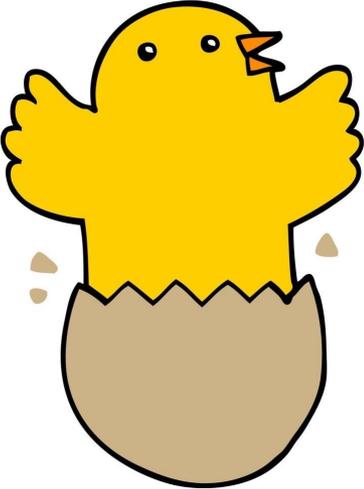
/lazo/



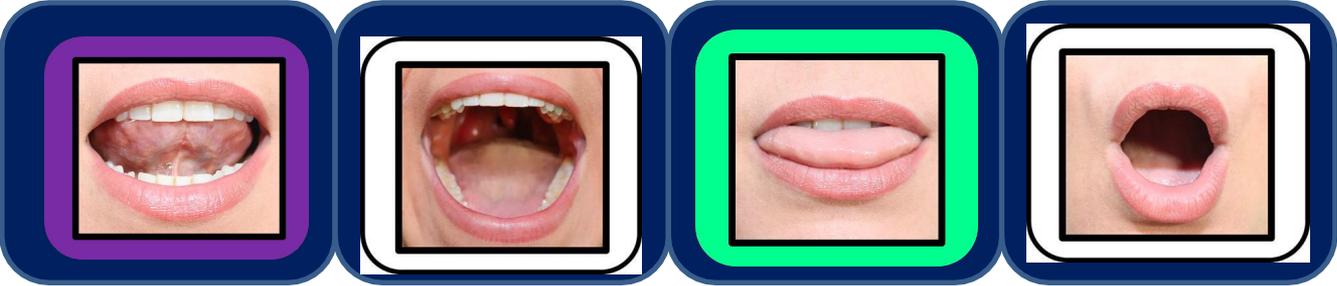
¡Ahora todo junto!



/lazo/



lazo



4. Manipular



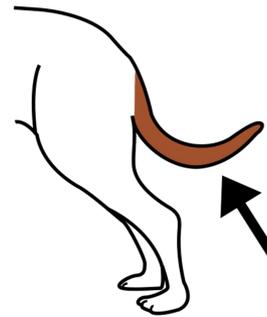
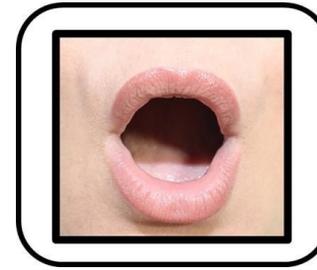
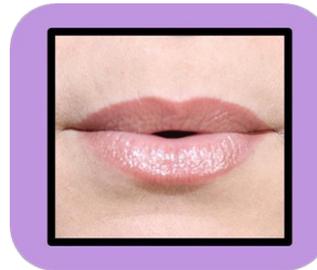
Un ejemplo de material
Conciencia fonémica

Conciencia fonémica

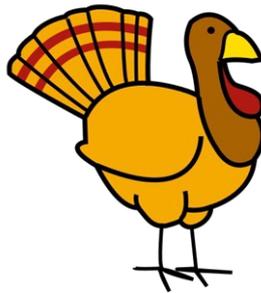
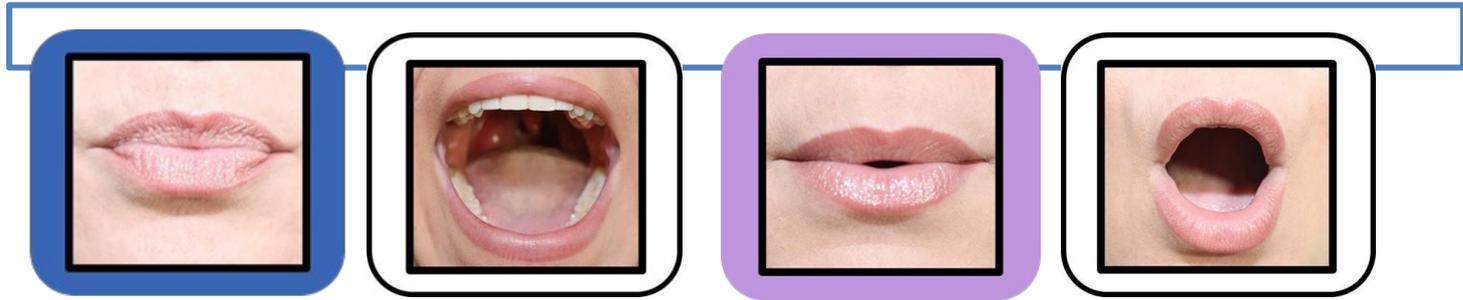
Actividad 4. Manipular fonemas

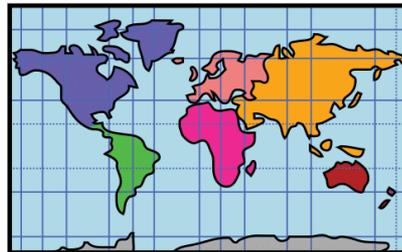
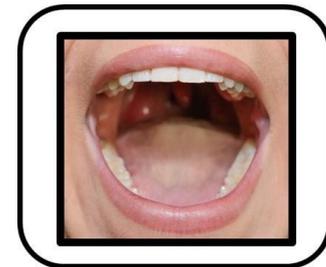
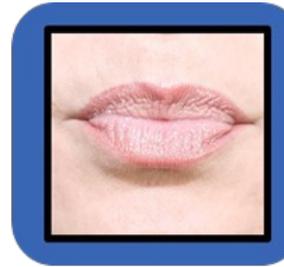
La primera parte de esta tarea es similar a la de integrar fonemas. Por lo tanto, se desarrollan, únicamente, las instrucciones que corresponden a la tarea de manipulación de fonemas.

Actuación	Descripción
Instrucción del objetivo	El profesional de la siguiente instrucción: <i>Ahora vamos a cambiar un sonido por otro/ ahora vamos a quitar un sonido de esta palabra y vamos a comprobar cómo quedaría.</i>
Modelado	Sin modelado.
Práctica	Profesional: <i>¿Cómo queda la palabra /pelo/ si cambio el sonido /l/ (señalando el articulema) por el sonido /s/?</i> Niño: (emite la palabra apoyándose de los articulemas).
<u>Feedback</u>	Si el niño acierta: <i>¡Correcto! La palabra que queda es /peso/ muy bien. Vamos a pasar a la siguiente.</i> Si el niño falla: (El profesional trata de que el niño repita los fonemas de la palabra uno a uno apoyándose de los articulemas). <i>¡Repite conmigo! Los sonidos que escuchamos ahora son /p/, /e/, /s/, /o/. ¡Peso/!</i>

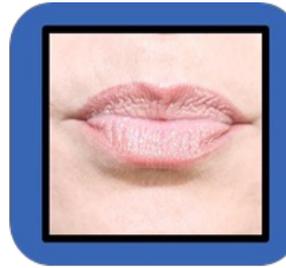


*¿Cómo queda rabo si
cambiamos el sonido /r/
por el sonido /p/?*





*¿Cómo queda mapa si
cambiamos el sonido /m/
por el sonido /k/?*



Evaluación



Conciencia silábica

Conciencia fonémica

2.1. Reconocer fonemas	Puntuación global ___/12	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Reconocer fonemas con apoyo en posición inicial	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Reconocer fonemas sin apoyo en posición inicial	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Reconocer fonemas con apoyo en posición final	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Reconocer fonemas sin apoyo en posición final	Puntuación global ___/2	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO

Conciencia fonémica

2.2. Aislar fonemas	Puntuación global _/12	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Aislar Fonemas con apoyo en posición inicial	Puntuación global _/2	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Aislar Fonemas sin apoyo en posición inicial	Puntuación global _/2	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Aislar Fonemas con apoyo en posición final	Puntuación global _/2	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Aislar Fonemas sin apoyo en posición final	Puntuación global _/2	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO

Conciencia fonémica

2.3. Integrar fonemas	Puntuación global ___/12	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Integrar fonemas con apoyo en palabras monosílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Integrar fonemas sin apoyo en palabras monosílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Integrar fonemas con apoyo en palabras bisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Integrar fonemas sin apoyo en palabras bisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO

Conciencia fonémica

2.4. Segmentar fonemas	Puntuación global ___/12	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Segmentar fonemas con apoyo en palabras bisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Segmentar fonemas sin apoyo en palabras bisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Segmentar fonemas con apoyo en palabras trisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO
Segmentar fonemas sin apoyo en palabras trisílabas	Puntuación global ___/3	Es capaz de reconocer los fonemas que componen las palabras (<50% de aciertos en la prueba)	SI	NO

Bloque V

Alfabetizar a niños con
dificultades en el lenguaje y el
habla





Objetivo	1º de Educación Infantil	2º de Educación Infantil	3º de Educación Infantil	3º de Educación Infantil/ 1º de Educación Primaria
Prevención de los problemas en decodificación	Conciencia léxica	Conciencia silábica	Conciencia fonémica	
Prevención de los problemas en comprensión lectora	Bombardeo y reformulación de vocabulario y estructuras sintácticas a través de los cuentos	Intervención en narración Enseñanza de vocabulario a través de los cuentos	Intervención en narración Enseñanza de vocabulario a través de los cuentos	Programa de enseñanza de la lectura basado en los 5 pilares del National Reading Panel

Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo

¿Cómo desarrollan
los niños la
capacidad de leer las
palabras escritas?



Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo

La teoría de la amalgamación de Linnea Ehri (2021)

Tras décadas investigación sobre la enseñanza de la lectura, Linnea Ehri (1995) desarrolló una teoría sobre cómo se desarrollan las habilidades de lectura de palabras. Su teoría nos ayuda a entender las fases que atraviesan los niños en su camino hacia una lectura competente.



Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo

- Fase prealfabética: en esta fase los niños no pueden decodificar, puesto que aún no conocen las relaciones entre grafemas y fonemas. Reconocen algunas palabras a modo de logogramas o dibujos.



Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo

- Fase alfabética parcial: en esta etapa los niños presentan un conocimiento emergente e incompleto de las relaciones entre grafemas y fonemas. Conocen, únicamente, algunas correspondencias. Tienen aun muchas dificultades para leer palabras desconocidas o inventadas.



Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo

- Fase alfabética completa: esta fase se caracteriza porque los niños tienen un conocimiento completo de las relaciones entre grafemas y fonemas. Pueden aplicar las reglas de conversión entre grafemas y fonemas y comenzar a decodificar por ellos mismos palabras nuevas o inventadas.



Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo

- Fase alfabética consolidada: con la práctica los niños van reconociendo de forma rápida y grupos de letras frecuentes. Se va automatizando, progresivamente, el reconocimiento automático de palabras.



Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo

- Fase alfabética automatizada: los niños reconocen las palabras de forma automatizada y sin esfuerzo



¿CÓMO APRENDEMOS A LEER?

JulianPalaz6n

Lopez. 2022

La teoría en cuatro fases de Linnea Ehri (2020)

1. FASE PREALFABÉTICA

En esta fase los niños no pueden decodificar, puesto que no conocen las relaciones entre grafemas y fonemas. Reconocen algunas palabras como si fueran logos o dibujos.

2. FASE ALFABÉTICA PARCIAL

Los niños presentan un conocimiento emergente e incompleto de las relaciones entre grafemas y fonemas. Tienen problemas para leer palabras desconocidas.

3. FASE ALFABÉTICA COMPLETA

Los niños tienen un conocimiento completo de las relaciones entre grafemas y fonemas. Pueden leer aplicar las reglas de conversión y leer por sí mismos palabras desconocidas.

4. FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA

Con la práctica, los niños van reconociendo de forma rápida morfemas y grupos de letras frecuentes. Se automatiza, progresivamente, el reconocimiento de palabras.



IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA (EHRI, 2020)

la enseñanza explícita del principio alfabético, esto es, de las relaciones entre los símbolos (grafemas) y los sonidos (fonemas), así como las habilidades de **segmentación fonémica** parecen fundamentales para pasar de una fase a otra.

Ehri, LC. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45- S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>



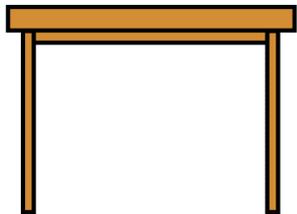
FASES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA: IMPLICACIONES INSTRUCCIONALES (Adaptado de Lane et al. 2022)

Fase 	Habilidades del estudiante 	Foco de la respuesta educativa 
<p>Prealfabética</p> 	<p>No conoce las correspondencias entre grafemas y fonemas.</p> <p>No es capaz de representar y manipular los fonemas que componen el lenguaje oral (conciencia fonémica).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar tareas para manipular los fonemas que forman las palabras (conciencia fonémica). - Enseñanza explícita de las relaciones entre grafemas y fonemas.
<p>Alfabética parcial</p> 	<p>Conoce algunas correspondencias entre grafemas y fonemas.</p> <p>Tiene una limitada conciencia fonémica.</p> <p>No puede leer palabras nuevas o desconocidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar las correspondencias entre grafemas y fonemas. - Ejercicios de integrar y segmentar fonemas. - Práctica en la decodificación de palabras sencillas.
<p>Alfabética completa</p> 	<p>Conoce la mayoría de las correspondencias entre grafemas y fonemas.</p> <p>Puede decodificar palabras desconocidas lentamente aplicando las reglas de conversión entre grafemas y fonemas secuencialmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de integrar y segmentar los sonidos que componen las palabras. - Decodificación de palabras. - Práctica en la decodificación de textos sencillos.
<p>Alfabética consolidada</p> 	<p>Conocimiento sólido de las correspondencias entre grafemas y fonemas.</p> <p>Puede decodificar grupos de letras, morfemas y palabras frecuentes rápidamente.</p> <p>Decodifica palabras desconocidas competentemente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descomponer y leer palabras multisilábicas. - Enseñanza directa de morfemas frecuentes para ayudar al reconocimiento de palabras. - Ampliar la práctica de la decodificación de textos y palabras.

¿Cómo enseño los sonidos de las letras

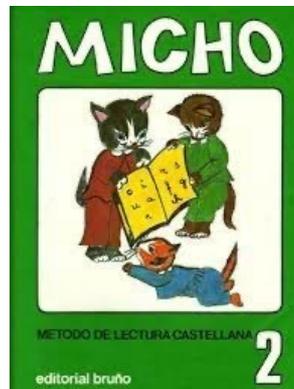
Global

mesa



Silábico

la, le, li,
lo, lu



Enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos

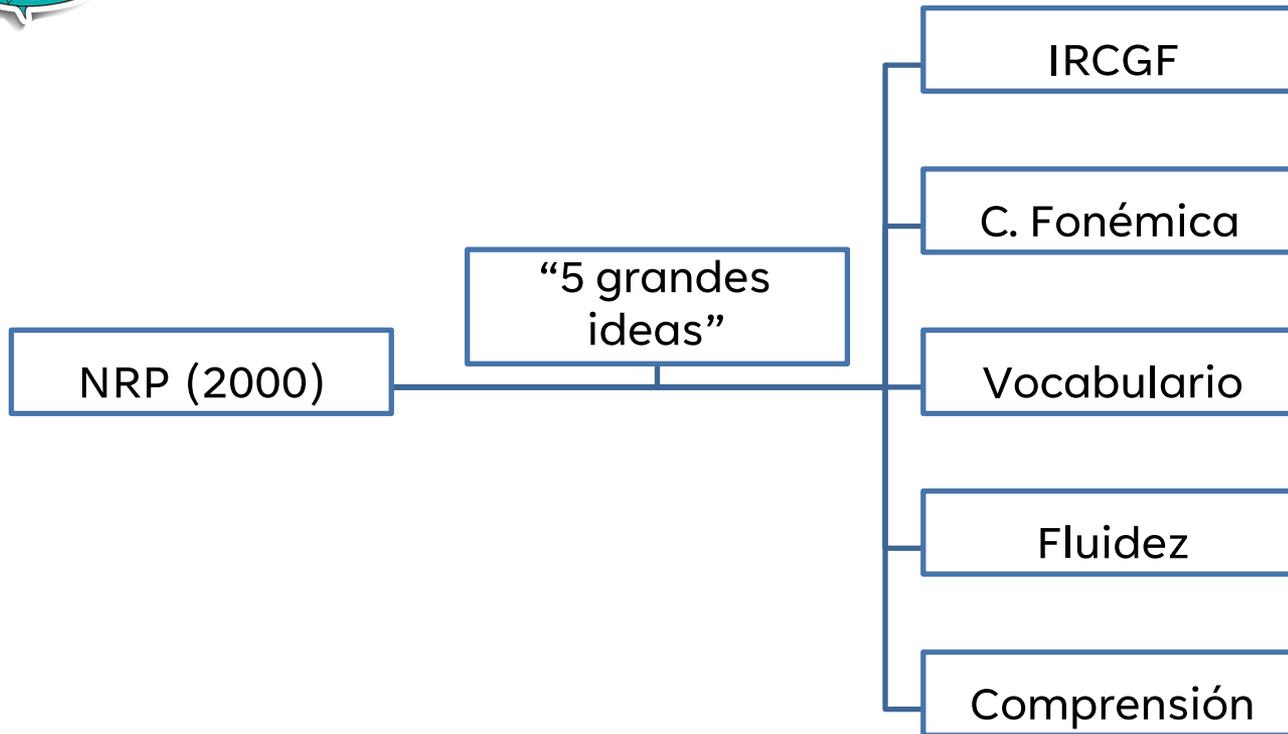
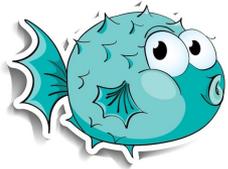


Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo



NATIONAL READING PANEL. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development

Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo



Enseñar a los niños a decodificar las palabras escritas

Principios técnicos basados en la investigación

Marco teórico



Principios técnicos (un apunte previo)

- Enseñar a los niños a **decodificar** y a leer las palabras escritas de forma adecuada es **esencial**.
- Aquellos niños que, con el paso del tiempo, no sean capaces de reconocer las palabras escritas de forma precisa y fluida o que no tengan automatizadas las relaciones entre grafemas y fonemas tendrán **dificultades para liberar recursos cognitivos** que son muy necesarios para la comprensión del texto.
- Parece, por lo tanto, esencial en **todos los idiomas alfabéticos** (Caravolas, 2022).
- Basándome en varios trabajos recientes (Duke y Mesmer, 2019; Lane et al., 2022; Moats, 2020 y Piasta y Hudson, 2022) dejo **algunos apuntes** sobre la enseñanza de la decodificación.



Es necesario enseñar explícitamente las relaciones entre grafemas y fonemas

- Especialmente para el alumnado en riesgo, es necesario enseñar **explícitamente** las relaciones entre símbolos (grafemas) y sonidos (fonemas), ya que muchos de estos niños tienen problemas para adquirirlas cuando el aprendizaje es implícito.
- Uno de los consensos básicos es que la enseñanza debe abordar de forma **explícita** este aprendizaje (Castles et al., 2018).
- Lane et al. (2022) describen maneras para enseñar las correspondencias que se apoyan de enseñar con gestos las **características articulatorias** del fonema o introducir **palabras clave** que empiezan por ese sonido.



Es necesario trabajar con los sonidos de las letras

- Duke y Mesmer (2019) señalan que muchas de las experiencias tempranas que los niños tienen al principio de su alfabetización están demasiado centradas en el nombre de las letras cuando el aprendizaje esencial debe ser el de adquirir y manejar los sonidos que estas representan.
- Al principio, leer es poco más que convertir una serie de dibujitos (las letras) en los sonidos que representan. Por tanto, se deben enseñar explícitamente los sonidos.
- ¿Es conveniente enseñar, además del sonido, el nombre de las letras? Piasta y Hudson (2021), por ejemplo, describen que es conveniente y que se han encontrado beneficios en ello en diversos trabajos.
- No obstante, algunos autores han prescindido de enseñar el nombre de las letras, por ejemplo, al enseñar a niños con discapacidad intelectual, con el objetivo de reducir una posible interferencia (Lemons et al., 2015).



Es necesario enseñar a los niños a decodificar

- Para aprender a decodificar no basta con conocer las relaciones entre grafemas y fonemas. Enseñar a los niños a ensamblar y segmentar los sonidos que componen las palabras (**conciencia fonémica**) y dar práctica **decodificando** las primeras palabras y sílabas es importante.
- Recientemente, Gonzakez-Frey y Ehri (2021) mostraron algunos beneficios al ayudar a los niños a **conectar los fonemas** para comenzar a leer. En su trabajo los niños iban marcando con el dedo las letras de palabras muy sencillas, con estructura /CVC/, mientras pronunciaban en voz alta y **alargaban** cada uno de los fonemas que los grafemas representaban. Así, los niños ante la palabra “sol” se beneficiarían de ir marcando cada uno de los grafemas, pronunciando en voz alta los fonemas **sin cortar el sonido** /sss/ - /ooo/ - /lll/ antes de decir la palabra en voz alta /sol/.
- En todo caso, y a modo de resumen, enseñar explícitamente las correspondencias (**principio alfabético**), segmentar e integrar los fonemas que componen las palabras (**conciencia fonémica**) y practicar la **decodificación** parece fundamental.





1. Nombro las correspondencias entre símbolos y sonidos

/s/ - /o/ - /l/

2. Conecto los sonidos sin cortar la fonación

/sssooollll/

3. Digo la palabra de forma rápida

/sol/

Paso 1. Nombro los sonidos de las letras

En el paso 1 los niños se aseguran de recordar los sonidos de las letras de la palabra que han de leer. Señalan cada letra e indican su sonido por separado.

Paso 1 (Dessementet et al. 2021)

mesa

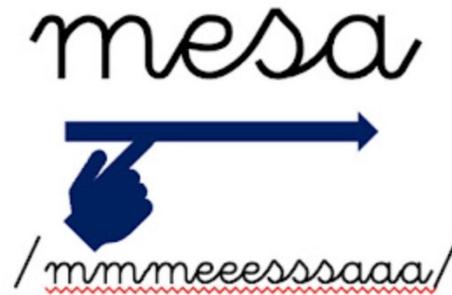


/m/ - /e/ - /s/ - /a/

Paso 2. Conecto los sonidos sin cortar la fonación

En el paso 2 los niños leen la palabra conectando los sonidos sin cortar la fonación. Por eso, tutoriales especializados (Lane et al., 2022; Piasta y Hudson, 2022) recomiendan comenzar a leer enseñando sonidos que se puedan alargar (s, l, m).

Paso 2 (Dessementet et al. 2021)



Paso 3. Digo la palabra de forma rápida

En el paso 3 los niños tratan de leer la palabra de forma rápida.

Paso 3 (Dessementet et al. 2021)



mesa



/mesa/

Es necesario trabajar con una adecuada secuenciación

- Varios autores han ido señalando que la enseñanza de las reglas de conversión entre grafemas y fonemas y la práctica de la decodificación debe partir de una planificación **sistemática** y bien estructurada (Ehri, 2020).
- Piasta y Hudson (2021) indican que los niños se pueden beneficiar de aprender las correspondencias, en primer lugar, de sonidos que son fácilmente representables y cuyos sonidos **no se cortan**. Grafemas que representan sonidos que pueden **alargarse** (/s/, /l/, /m/...) pueden ser más interesantes para comenzar que aquellos que **no tienen esa posibilidad** (/t/, /k/...).



Decodificar es necesario, pero no suficiente

- Aprender a decodificar es necesario, pero no suficiente para crear lectores competentes. La adquisición de un cuerpo sólido de **conocimientos**, el desarrollo del **vocabulario** o la aplicación de **estrategias** eficaces para acceder al texto, entre otras actuaciones, son esenciales para crear buenos lectores (Duke y Cartwright, 2021).



Hay que conectar rápidamente la enseñanza de las correspondencias con tareas de decodificación

- Los autores realizaron, posteriormente, otro estudio muy similar. En él participaron niños con dificultades en la decodificación que procedían de contextos con un pobre desconocimiento del idioma. Al igual que en el anterior estudio, un grupo debía aplicar las correspondencias en la lectura el mismo día que se le enseñaban y otro no debía hacerlo. Los resultados mostraron que enseñar las correspondencias y practicar la decodificación el mismo día solo resultó útil para niños con buena conciencia fonémica. Al menos en las primeras fases, la capacidad de representar y manipular los fonemas de las palabras (conciencia fonémica) puede ser una habilidad clave para comenzar a decodificar.



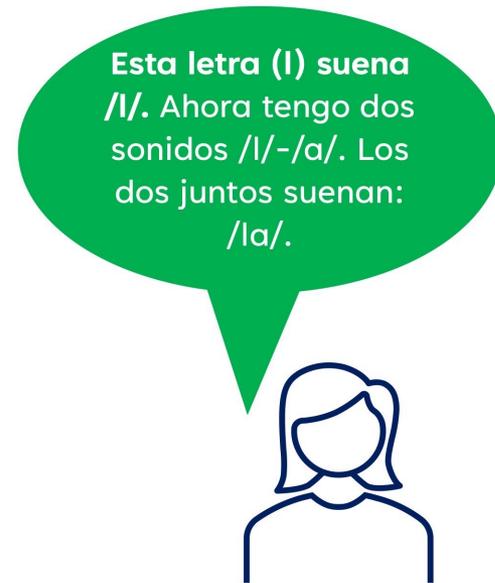
Referencias

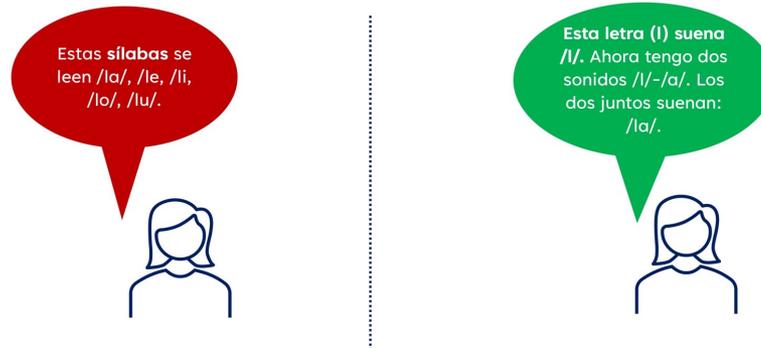
- ▶ Castles, A., Rastle, K. y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- ▶ Duke, N. K. y Mesmer, H. A. E. (2019). Phonics faux pas: avoiding instructional missteps in teaching letter-sound relationships. *American Educator*, 42(4), 12-16.
- ▶ Gonzalez-Frey, S. M., & Ehri, L. C. (2021). Connected phonation is more effective than segmented phonation for teaching beginning readers to decode unfamiliar words. *Scientific Studies of Reading*, 25(3), 272-285.
- ▶ Miciak, J. y Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353.
- ▶ Moats, L. C. (2020). Teaching Reading" Is" Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do. *American Educator*, 44(2), 4.
- ▶ Lane, H. B., Contesse, V. A. y Galligane, C. (2022). Phonics 101: Preparing Teachers to Provide Effective Intervention in Word Reading Skills. *Intervention in School and Clinic*, 10534512221130065.
- ▶ Piasta, S. B. y Hudson, A. K. (2022). Key knowledge to support phonological awareness and phonics instruction. *The Reading Teacher*, 76(2), 201-210. <https://doi.org/10.1002/trtr.2093>

Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo

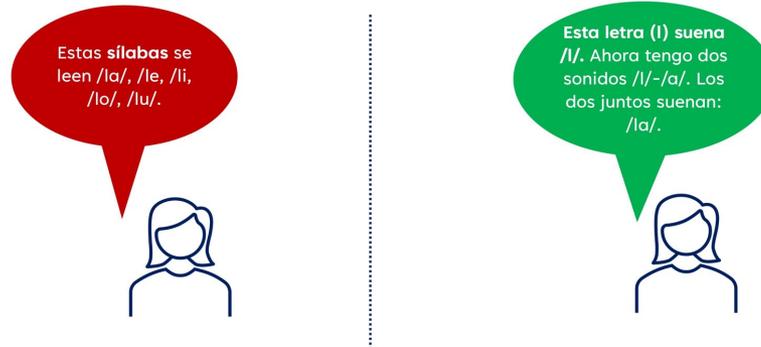
¿Enseñar a los niños a leer partiendo desde las **sílabas** o enseñando las **correspondencias** entre grafemas y fonemas?

Un estudio llevado a cabo en portugués (Sargiani et al., 2022)

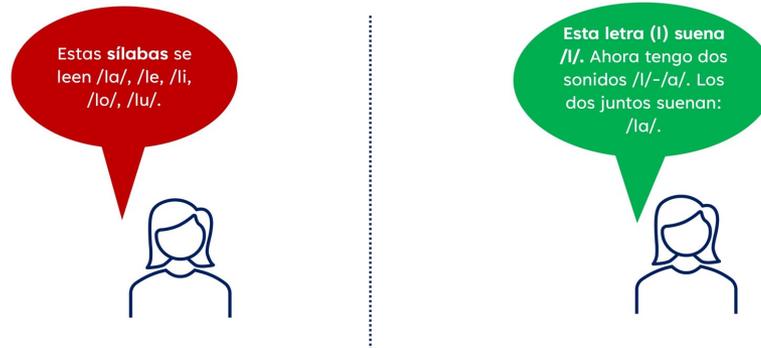




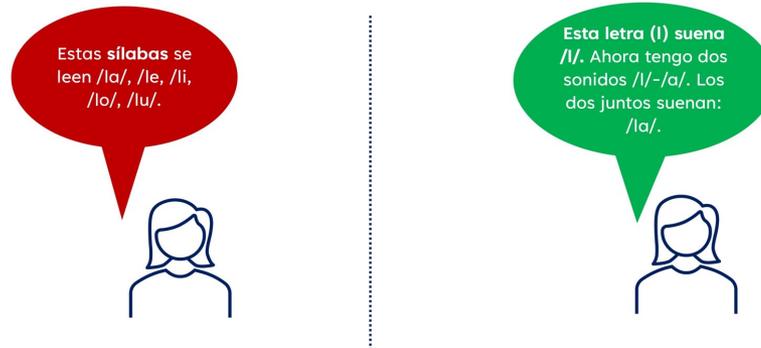
Sargiani et al. (2022) llevaron a cabo una investigación para determinar si era mejor enseñar a los niños a leer partiendo de las relaciones entre grafemas y fonemas o, por el contrario, era preferible partir de la enseñanza de sílabas directas. En el estudio participaron niños brasileños de habla portuguesa escolarizados en el primer grado de la enseñanza elemental. El portugués, al igual que el castellano, es un sistema de escritura alfabético donde las sílabas son unidades muy sobresalientes en las palabras habladas. Por ello, un enfoque habitual en Brasil (al igual que a veces ocurre en nuestro país) es enseñar a los principiantes directamente decodificar unidades silábicas (por ejemplo, la, le, lo).



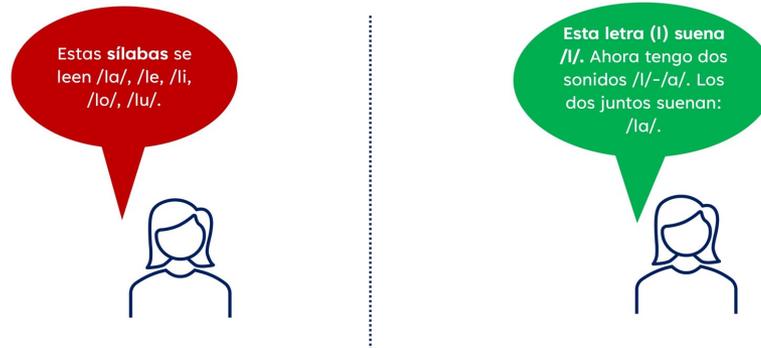
Sin embargo, los resultados de este trabajo mostraron que este enfoque no era tan efectivo como ayudar a los niños a decodificar enseñando explícitamente las relaciones entre grafemas y fonemas. Esto es, enseñar a los niños el sonido de las letras (“esta letra (l) suena /l/”) y ayudándolos luego a ensamblar los sonidos para decodificar sílabas (/l-/a/, todo junto /la/). De hecho, los estudiantes que aprendieron las relaciones entre grafemas y fonemas aprendieron a decodificar sílabas directas mucho más rápido. Además, una vez que los estudiantes de ambas condiciones dominaron la lectura de sílabas directas se evaluó su capacidad para leer palabras más largas, deletrear y segmentar palabras en fonemas.



Los estudiantes a los que se enseñó a leer partiendo de las relaciones entre grafemas y fonemas superaron a los que aprendieron mediante sílabas en todas las tareas. Un hallazgo muy interesante es que los estudiantes que aprendieron a leer mediante sílabas no aislaban los fonemas que contenían las sílabas que decodificaban. Estos resultados refuerzan lo que ya sabíamos, que la conciencia fonémica y la enseñanza de las relaciones entre grafemas y fonemas es una aproximación sólidamente fundamentada en idiomas alfabéticos (Castle et al., 2018). Hay evidencia de esto también en estudios translingüísticos que comparan idiomas opacos y transparentes (Caravolas et al., 2019; Verhoeven y Perfetti, 2022).



Algunos educadores han defendido que cuando las palabras de los sistemas de escritura alfabéticos como el portugués (o el castellano) se basan en sílabas muy sobresalientes y en relaciones entre grafemas y fonemas muy regulares no es necesario enseñar las relaciones entre grafemas y fonemas. El trabajo de Sargiani et al. (2022) no encuentra resultados que apoyen dicha afirmación y refuerzan el papel clave de habilidades como la conciencia fonémica, el principio alfabético y la enseñanza de las relaciones entre grafemas y fonemas. Como profesional que se dedica a enseñar a los niños a leer, encuentro sentido a esto por algunos motivos sencillos.



En primer lugar, hay menos regularidades que enseñar partiendo desde las correspondencias entre grafemas y fonemas que desde las sílabas. Además, conocer la mayoría de las correspondencias y aprender a ensamblar los sonidos permite a los niños decodificar por si mismos palabras que no han visto nunca e ir automatizando el reconocimiento de palabras.

Sargiani, R. D. A., Ehri, L. C. y Maluf, M. R. (2022). Teaching beginners to decode consonant–vowel syllables using grapheme–phoneme subunits facilitates reading and spelling as compared with teaching whole-syllable decoding. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 629–648.

Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo

**Enseñamos a los niños los sonidos de las letras, pero...
¿influye el ritmo al que lo hacemos?**

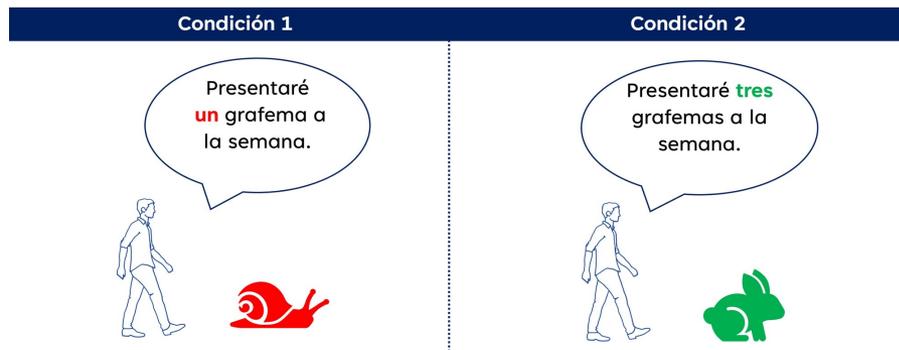
El trabajo de Vadasy y Sanders (2020)

Condición 1

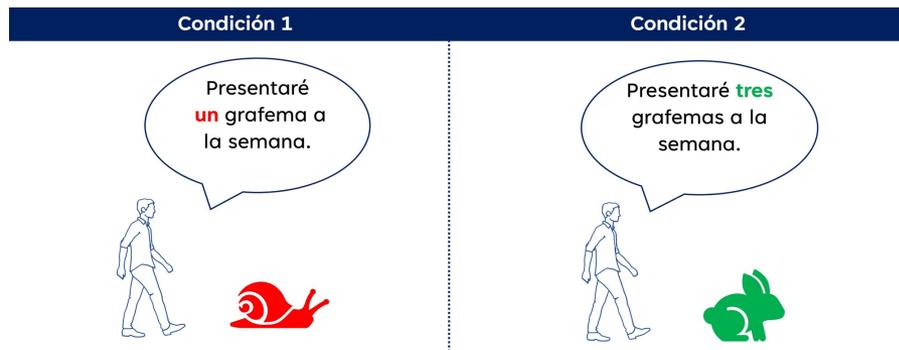


Condición 2

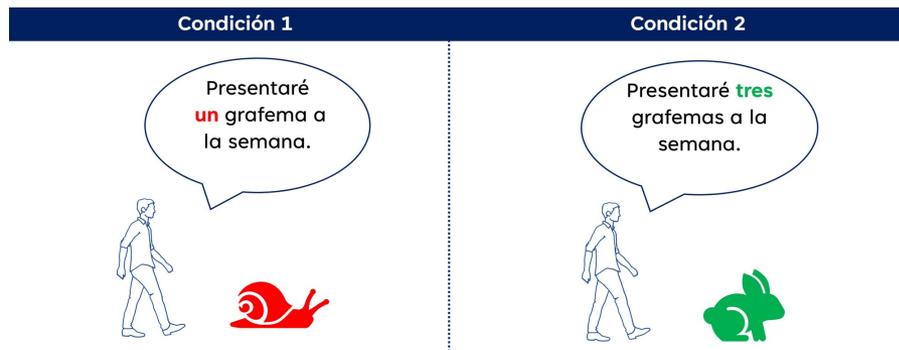




La enseñanza explícita de las correspondencias entre símbolos y sonidos (entre grafemas y fonemas) parece importante en las primeras etapas de la adquisición de la lectura en idiomas alfabéticos opacos y transparentes (Castles et al., 2018; Sargiani et al., 2022; Verhoeven y Perfetti, 2022). Diferentes autores defienden que parece razonable enseñar primero los sonidos de las letras que son consistentes, frecuentes y cuyo sonido se puede alargar. De esta manera, enseñar a los niños que la “l” suena /l/ (consistente) sería anterior a enseñar a los niños que la letra “c” puede sonar de dos formas /k/ y /θ/. Sin embargo, aunque tuviéramos claro el orden... ¿influye el ritmo al que las presentamos en cómo los niños las aprenden?

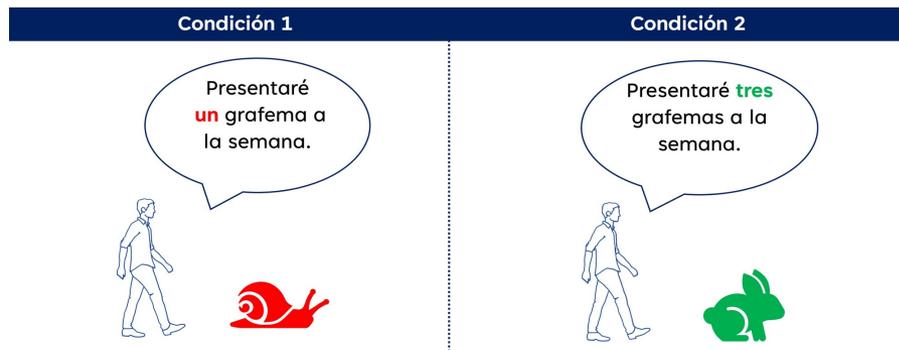


Vadasy y Sanders (2020) diseñaron una investigación con el objetivo de abordar esto. Introducir las correspondencias de manera demasiado lenta puede entorpecer que los niños discriminen bien los sonidos de diferentes letras y que, además, no puedan aplicar lo aprendido a la lectura de palabras sencillas, lo que podría entorpecer el aprendizaje. Sin embargo, enseñarlas demasiado rápido puede hacer que algunos niños no acaben de familiarizarse con las correspondencias y no dispongan de tiempo para asimilar lo aprendido. Resulta interesante, ya que hay poco conocimiento al respecto. En nuestro país muchos centros suelen enseñar, por costumbre, los sonidos de una letra a la semana.



Vadasy y Sanders (2020) trataron de enseñar las correspondencias entre grafemas y fonemas en dos condiciones:

- Condición lenta: se enseñaban a los niños las correspondencias entre símbolos y sonidos de diez letras durante las cinco semanas que duraba la intervención. Los niños aprendían las correspondencias entre 1 y 3 grafemas a la semana.
- Condición rápida: se enseñaban a los niños las correspondencias entre símbolos y sonidos de quince letras durante las cinco semanas (5 letras más). Los niños aprendían las correspondencias entre 2 y 4 grafemas a la semana.



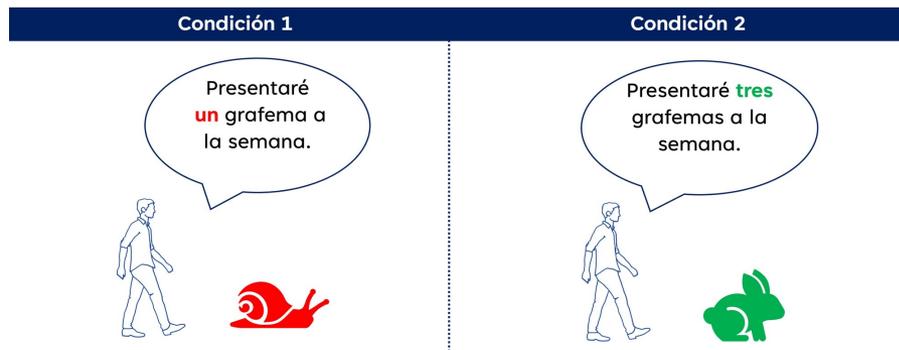
Importante

Algunos aspectos importantes para entender la investigación:

Participaban niños de 5 y 6 años que presentaban un muy bajo nivel de alfabetización y que, además, procedían de entornos lingüísticamente diversos (muchos procedían de familias cuyo primer idioma no era el inglés).

Las autoras trataron de presentar letras cuyos sonidos son consistentes, frecuentes y se pueden alargar. Presentaban vocales y consonantes. Esto es importante, al ser una investigación hecha en inglés.

Los niños no solo aprendían las correspondencias, sino que también practicaban la decodificación de palabras.

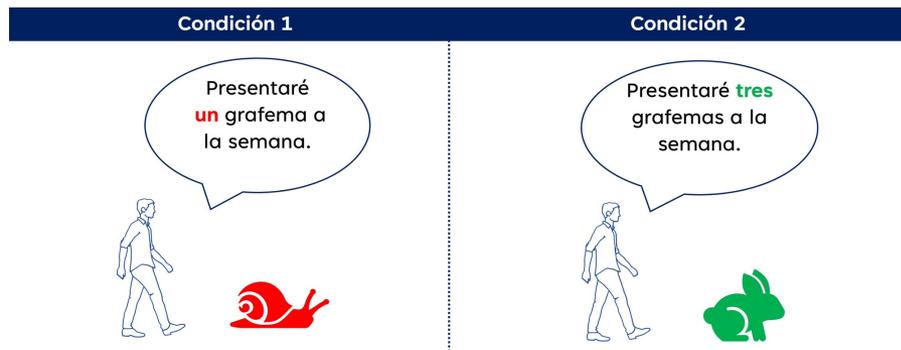


Resultados

Los investigadores reportaron algunos hallazgos interesantes:

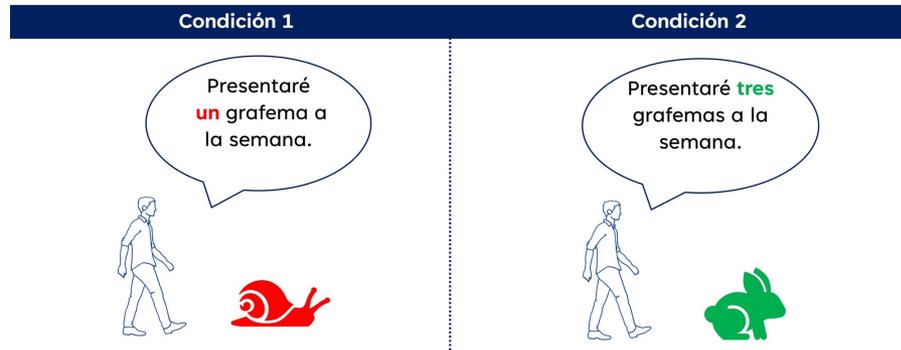
Los niños asignados a la condición rápida no redujeron el aprendizaje de las 10 letras que compartían con la condición lenta y rindieron de manera similar en tareas relacionadas con decodificación, escritura y deletreo.

Los niños asignados a la condición rápida rindieron mejor que los niños asignados a la condición lenta en algunas tareas que implicaban manejar las correspondencias de las 10 letras que ambos tenían en común.



Conclusiones

Las autoras indican que presentar las correspondencias de manera algo más rápida puede ayudar a los niños a discriminarlas mejor. Esto debe tomarse con cautela, ya que se trata de un estudio llevado a cabo en un idioma opaco, como el inglés. No obstante, resulta interesantísimo que, en un idioma mucho más transparente como el noruego, una investigación frecuente haya llegado a la misma conclusión (Sunde et al., 2020): enseñar las relaciones entre grafemas y fonemas a un ritmo algo más alto favorece el aprendizaje, especialmente, de aquellos que están en riesgo.



Un apunte

Una de las características que tiene la investigación es que puede ser contraintuitiva. Las evidencias pueden ir en contra de aspectos que teníamos asentados por costumbre o tradición. El trabajo de Vadasy y Sanders (2020) o el de Sunde et al. (2020) puede ayudarnos a cuestionar algunos hábitos (como enseñar un grafema a la semana) que pueden no estar tan bien fundamentados como creíamos.

Vadasy, P. F. y Sanders, E. A. (2021). Introducing grapheme-phoneme correspondences (GPCs): exploring rate and complexity in phonics instruction for kindergarteners with limited literacy skills. *Reading and Writing*, 34, 109- 138.

Bloque V. La alfabetización del alumnado en riesgo

ENSEÑAR A LEER A NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Julián Palazón
López. 2022



El debate: en su revisión, Ahlgrim-Delzell y Rivera (2015) indicaron que muchos de los programas educativos **tradicionales** enseñaban a los niños con discapacidad intelectual a reconocer las palabras por su forma y **de manera global**, como si fueran dibujos. Se **renunciaba**, por su grado de abstracción, a abordar explícitamente la conciencia fonémica y las relaciones entre grafemas y fonemas. Esto podría no ser siempre la mejor opción.

Un estudio longitudinal (Allor et al., 2014)



Allor et al. (2014) diseñaron un estudio que duró **cuatro años** y en el que participaron niños con **tres rangos de CI** (40-55; 56-69; 70-80). Estos estaban escolarizados entre los cursos **primero y cuarto de la enseñanza básica** y tenían algún grado de comprensión del lenguaje. Fueron asignados aleatoriamente al grupo intervención (n=76) y al grupo control (n=65). Los niños recibieron instrucción en grupos de **1 a 4 alumnos** durante **50 minutos diarios** en un tiempo que osciló entre 1 y 4 años.

Intervención: los niños del grupo intervención aprendieron a manipular y **segmentar fonemas**, recibieron enseñanza explícita de las **relaciones** entre grafemas y fonemas y fueron transfiriéndolo de forma muy guiada a la **decodificación** y lectura de palabras. La **generalización** de los aprendizajes, la gran cantidad de **oportunidades** de practica y la **individualización** de las sesiones fueron otros de los principios del programa.

Resultados: se observaron **diferencias significativas** a favor del grupo que recibió la intervención respecto al grupo de enseñanza tradicional en todas las medidas. La conciencia fonológica y la enseñanza de las correspondencias entre grafemas y fonemas **mejoraron la alfabetización** de la mayoría de estos niños de forma visible.

Un metaanálisis (Dessemontet et al., 2019)



Dessemontet et al. (2019) llevaron a cabo un **metaanálisis** que incluía seis trabajos **experimentales** o **cuasi-experimentales**, así como ocho trabajos que tenían un **diseño experimental de caso único**. Englobaba a **297 alumnos** que mostraban **diferentes grados de discapacidad intelectual**. De forma general, se encontró un **tamaño de efecto grande** para intervenciones que trataban de enseñar a leer a los niños con discapacidad intelectual **instruyendo las reglas de conversión grafema fonema** e incorporando **conciencia fonémica** ($g=1.42$).

El programa PANDA

- Una propuesta concreta sistematizada y basada en la investigación



Autores

Julián Palazón López

Marina López López

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Julián Palazón López * y Marina López López**

**Universidad Internacional de Valencia*

***Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo de la Región de Murcia*

Resumen

La alfabetización de los niños que presentan discapacidad intelectual constituye un problema de cierta urgencia social. Los bajos niveles de alfabetización de este colectivo deterioran su adaptación escolar y social, así como su calidad de vida a largo plazo. Además, algunas evidencias indican que muchos de estos niños han recibido programas educativos que no conllevaban una enseñanza de la lectura informada desde la investigación. De esta manera, la alfabetización de estos niños ha renunciado, en muchas ocasiones, a métodos que enseñaran de forma explícita las relaciones entre grafemas y fonemas, incluyeran conciencia fonémica y permitieran práctica en tareas de decodificación. Por el contrario, se han empleado programas educativos que enseñaban a los niños las palabras como un todo, a modo de logogramas, y que no permitían a los niños decodificar por sí mismos palabras no enseñadas. Con el objetivo de abordar este problema, se presenta el diseño de PANDA (Programa de Alfabetización para Niños con Dificultades de Aprendizaje). Se muestran, en primer lugar, los principios instruccionales y técnicos que guían el diseño y la aplicación del programa y que nacen de estudios empíricos de calidad que han abordado la alfabetización a este colectivo. En segundo lugar, se describen las fases y las actividades del programa, indicando los pasos que se ha seguir para la aplicación del este. Finalmente, se debaten posteriores líneas de estudio para la verificar la validez y el potencial impacto de este programa educativo.

Palabras clave: *discapacidad intelectual, alfabetización, dificultades en la lectura.*

Principios técnicos generales relacionados con la enseñanza a niños con dificultades de aprendizaje

- Se enseña de forma directa y explícita (McLeskey et al., 2020).
- Se usan sistemas de andamiaje mediante pistas visuales y verbales para facilitar la ejecución de las tareas. Estos apoyos tratan de retirarse de forma progresiva (Lemons et al., 2014).
- Se programan repasos acumulativos para favorecer la adquisición de los contenidos (McLeskey et al., 2020).
- Se usan sistemas de monitorización de progreso para ajustar la dificultad y los objetivos del programa en base a la ejecución del niño (Lindström et al., 2018).
- Se incluyen tareas de autorregulación para mejorar la participación y la conducta durante las sesiones (Lindström y Roberts., 2020).
- Se usan distintas tareas que tienen como finalidad abordar contenidos similares. Lo anterior busca conseguir la transferencia de lo aprendido a otros contextos y lograr, de esta manera, una mayor generalización de lo aprendido (Kamhi et al., 2014).
- Los niños trabajan con actividades lúdicas y variadas que favorecen la motivación y la conexión a las tareas propuestas (Lemons et al., 2018).

Principios técnicos específicos para la enseñanza de la lectura

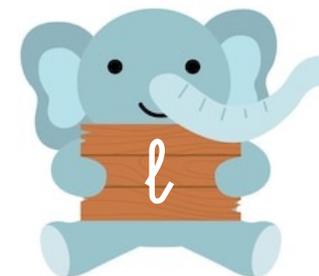
- Se desglosa la enseñanza de la lectura en objetivos concretos y racionalmente secuenciados (Lemons et al., 2018).
- El programa aborda los cinco pilares básicos de la lectura señalados por el National Reading Panel (2000): conciencia fonémica, enseñanza explícita de las correspondencias, fluidez, vocabulario y comprensión.
- El programa aborda explícitamente la instrucción de las correspondencias entre grafemas y fonemas (Sargiani et al., 2022).
- Se usan pistas verbales y visuales para ayudar a los niños a adquirir las correspondencias entre grafema y fonemas (Lane et al., 2020).
- Se trabajan varios grafemas por semana para favorecer la contraposición de estos y la transferencia a la decodificación (Vadasy y Sanders, 2020).
- Se secuencia la enseñanza de los grafemas de tal manera que el programa comience por sonidos frecuentes y que es posible alargar (Piasta et al., 2021).
- Los niños trabajan rápidamente el acceso al significado y trabajan con dibujos y objetos que faciliten la comprensión del cuál es el propósito de la lectura (Lemons et al., 2014).
- Los niños aprenden a decodificar conectando los sonidos y nombrando el sonido de las letras sin cortar la fonación (González-Frey y Ehri, 2020).
- Se usan articulemas para ayudar a los niños a activar las características articulatorias de los fonemas y, de esta manera, tratar de asegurar mejor las correspondencias entre grafemas y fonemas en la memoria a largo plazo (Bower y Ehri, 2011).
- El programa no solo aborda la mejora de la decodificación, sino que trata de añadir, de forma transversal, tareas de vocabulario y comprensión (Lemons et al., 2018).
- Se usan estrategias en varios pasos que han demostrado ser útiles para ayudar a niños con dificultades severas para decodificar (Dessemontet et al., 2021).
- La enseñanza de las correspondencias se conecta, rápidamente, con tareas de decodificación (Savage et al., 2018).
- Los niños revisan, en cada una de las sesiones, todas las correspondencias entre grafemas y fonemas adquiridas hasta la fecha (Lemons et al., 2018).

PANDA

Programa de Alfabetización a Niños
con Dificultades de Aprendizaje



Fase 2 Semana 1



Índice

Bloque I Enseñanza de las correspondencias



Actividad 1

Aprendemos los sonidos de las letras

Bloque II Conciencia fonémica



Actividad 2

¿Qué palabra no empieza por este sonido?

Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido de esta palabra?

Actividad 4

Ordenamos los sonidos de la palabra

Actividad 5

Juntamos los sonidos

Actividad 6

El cañón lanza-sonidos

Bloque III Decodificación



Actividad 7

Leemos sílabas y las relacionamos con sus dibujos

Actividad 8

Leemos sílabas

Actividad 9

Guardamos los objetos en el baúl



Bloque I

Enseñanza de las reglas de conversión grafema- fonema



Bloque I

Enseñanza de las reglas de conversión grafema- fonema

Actividad 1. Aprendemos los sonidos

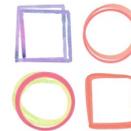
Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Te voy a enseñar algunas letras



Tienes que recordar su forma



Tienes que recordar su sonido



Bloque 1. Actividad 1

a



Para hacer la vocal
/a/:

- Abre mucho la boca, como ves en la imagen.



Bloque 1. Actividad 1



Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

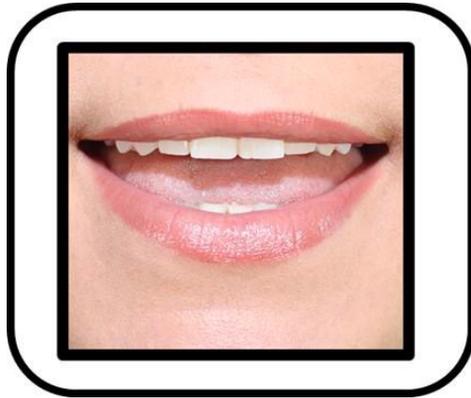
Bloque 1. Actividad 1

a

¿Cómo suena esta letra?

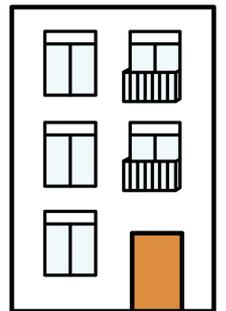
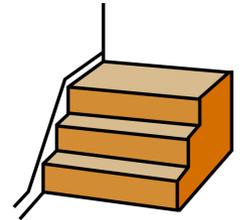
Bloque 1. Actividad 1

e

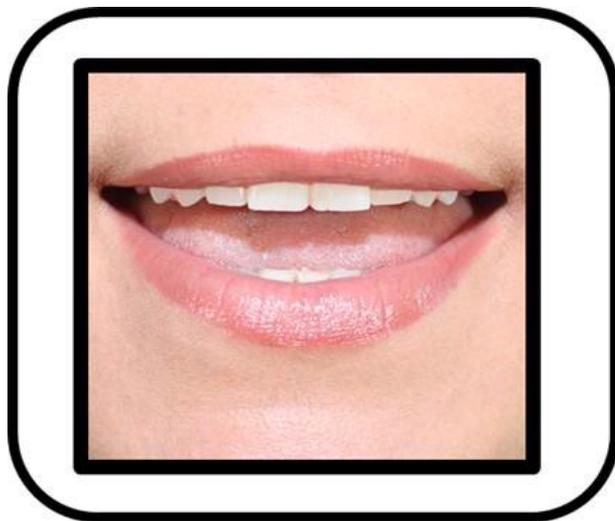


Para hacer la vocal
/e/:

- Abrimos la boca,
pero ahora un
poquito menos.
Fíjate en la imagen.



Bloque 1. Actividad 1



Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

Bloque 1. Actividad 1

e

¿Cómo suena esta letra?

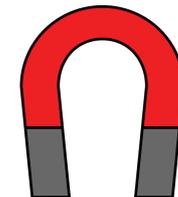
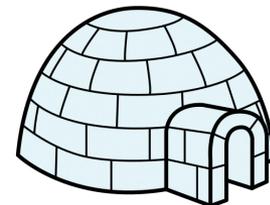
Bloque 1. Actividad 1

i



Para hacer la vocal /e/:

- Abrimos la boca hacia los lados. Fíjate en la imagen.



Bloque 1. Actividad 1



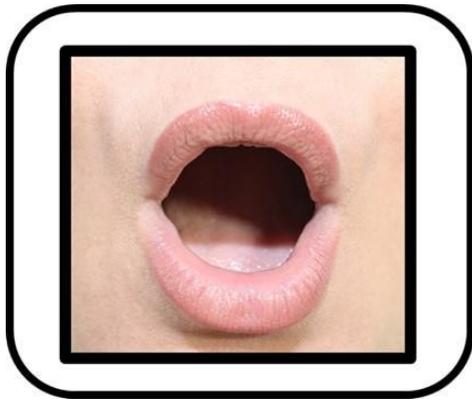
Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

Bloque 1. Actividad 1



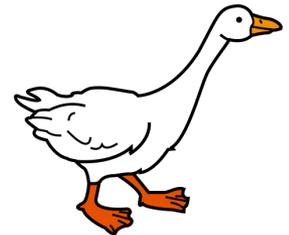
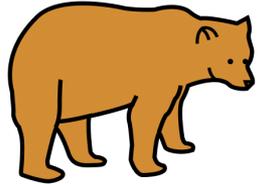
¿Cómo suena esta letra?

Bloque 1. Actividad 1

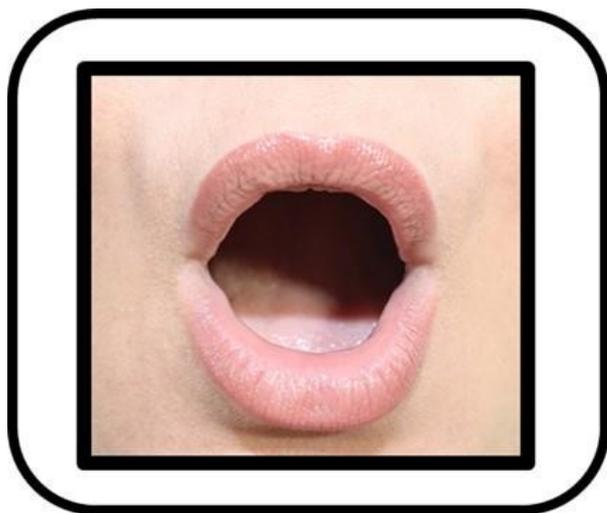


Para hacer la vocal
/o/:

- Abrimos la boca haciendo un círculo grande. Fíjate en la imagen.



Bloque 1. Actividad 1



Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

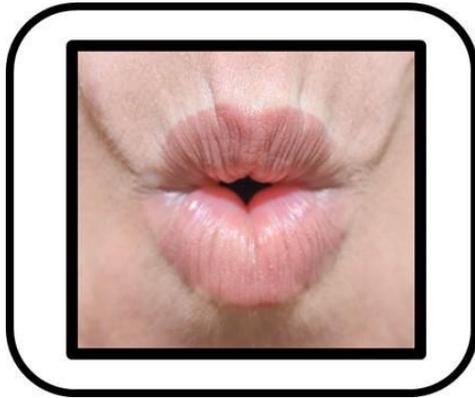
Bloque 1. Actividad 1



¿Cómo suena esta letra?

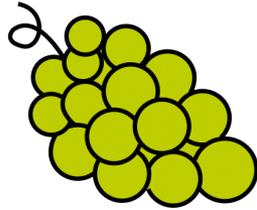
Bloque 1. Actividad 1

u

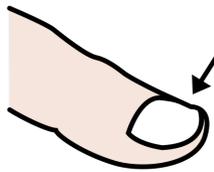


Para hacer la vocal
/u/:

- Abrimos la boca haciendo un círculo muy pequeño. Fíjate en la imagen.



1



Bloque 1. Actividad 1



Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

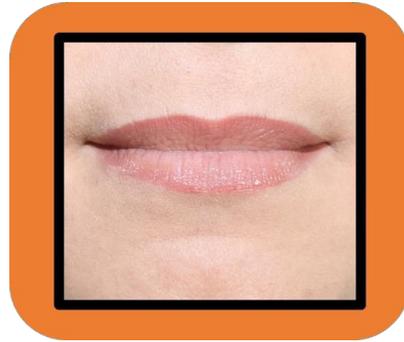
Bloque 1. Actividad 1



¿Cómo suena esta letra?

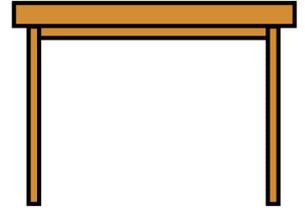
Bloque 1. Actividad 1

m



Para hacer el sonido
/m/:

- Junta ambos labios como ves en la imagen.
- Imita el sonido que yo voy a hacer.



Bloque 1. Actividad 1



Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

Bloque 1. Actividad 1

m

¿Cómo suena esta letra?

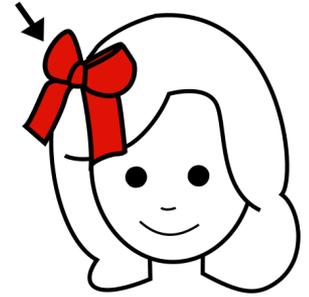
Bloque 1. Actividad 1

l



Para hacer el sonido /l/:

- Apoya la lengua un poquito por encima de los dientes.
- Imita este sonido, fíjate bien en cómo se hace.



Bloque 1. Actividad 1



Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

Bloque 1. Actividad 1



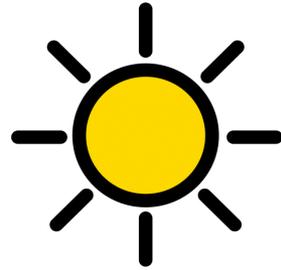
¿Cómo suena esta letra?

Bloque 1. Actividad 1

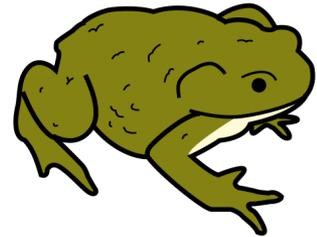


Para hacer el sonido
/s/:

- Coloca la lengua detrás de los dientes, pero sin tocarlos.
- Abre muy poquito la boca.
- Deja salir el aire.



$$\begin{array}{r} +8 \\ \hline 2 \end{array}$$



Bloque 1. Actividad 1



Escribe en la pizarra la letra que
suena así:

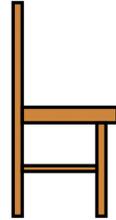
Bloque 1. Actividad 1



¿Cómo suena esta letra?

¡Muy bien!

He estado bien sentada
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrada mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contenta
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque II
Conciencia Fonémica
Actividad 2. ¿Qué palabra no empieza por este
sonido?

Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Te voy a enseñar algunas letras



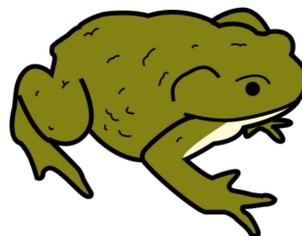
Tienes que pensar en su sonido



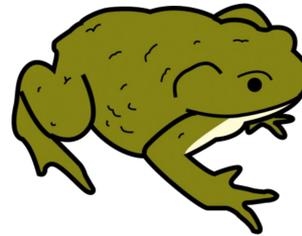
¡Hay un dibujo que no empieza por ese sonido!
¿Cuál es?



Bloque 2. Actividad 2

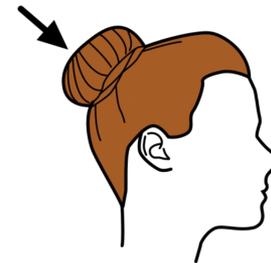
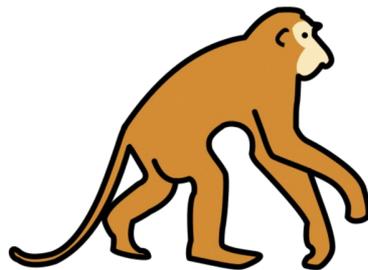


Bloque 2. Actividad 2



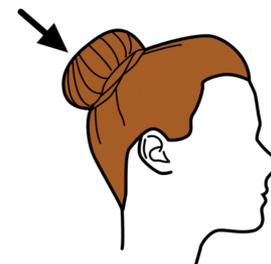
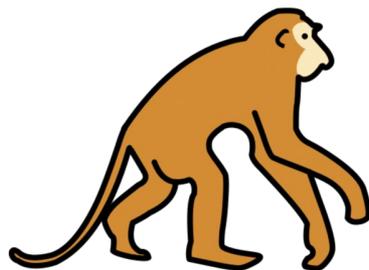
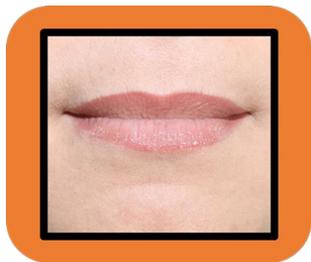
Bloque 2. Actividad 2

m



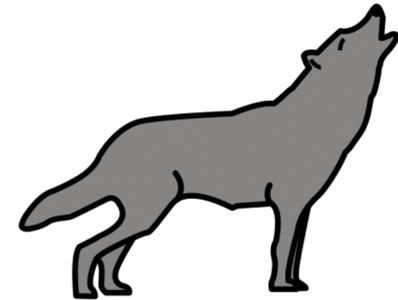
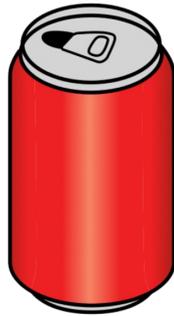
Bloque 2. Actividad 2

m



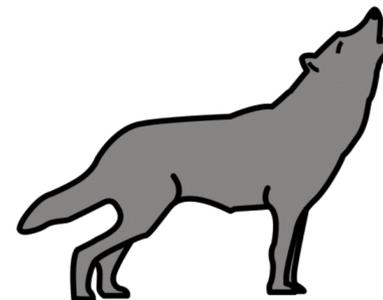
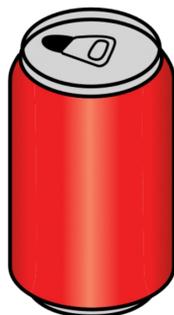
Bloque 2. Actividad 2

l



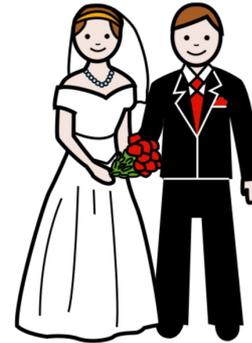
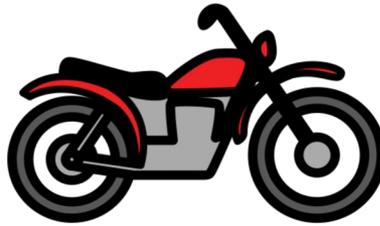
Bloque 2. Actividad 2

l



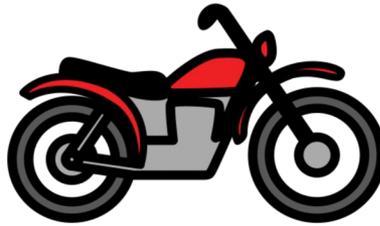
Bloque 2. Actividad 2

m

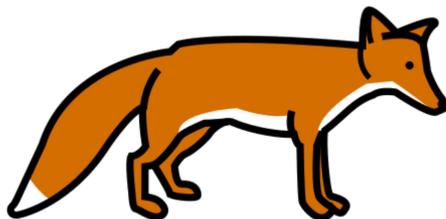


Bloque 2. Actividad 2

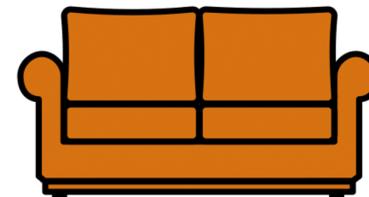
m



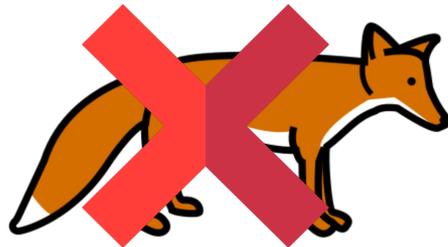
Bloque 2. Actividad 2



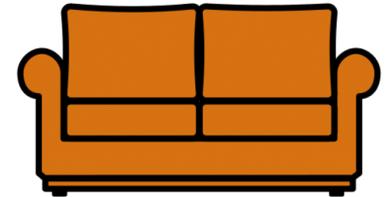
$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



Bloque 2. Actividad 2

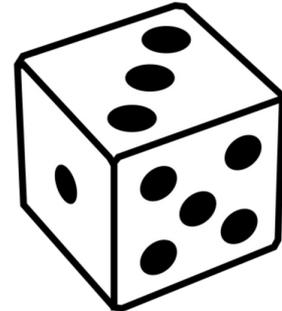
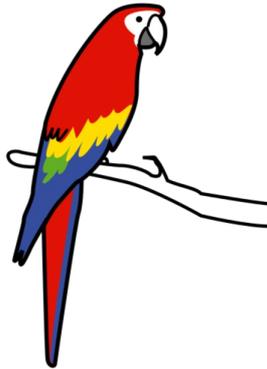


$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



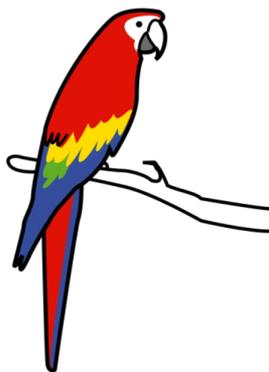
Bloque 2. Actividad 2

l



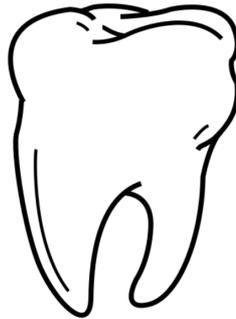
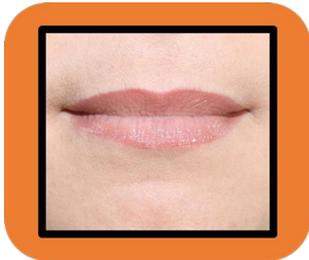
Bloque 2. Actividad 2

l



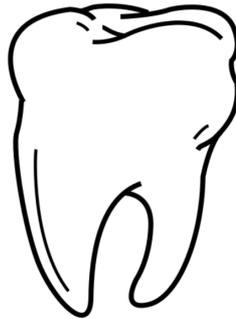
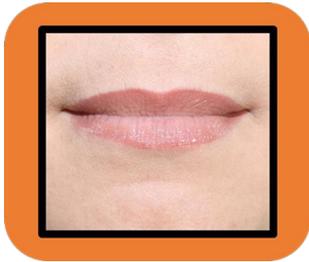
Bloque 2. Actividad 2

m

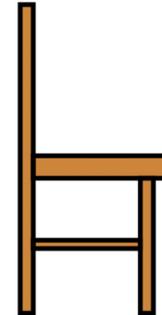
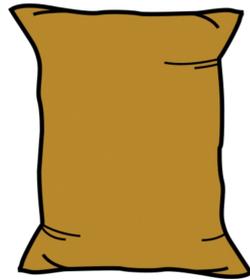


Bloque 2. Actividad 2

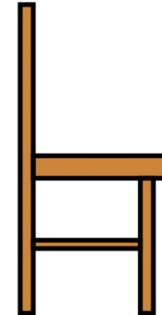
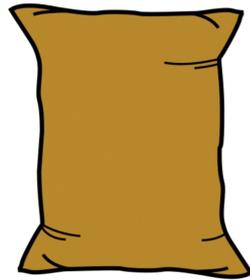
m



Bloque 2. Actividad 2

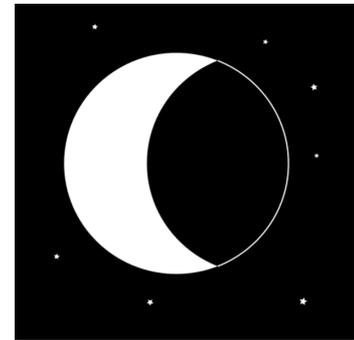
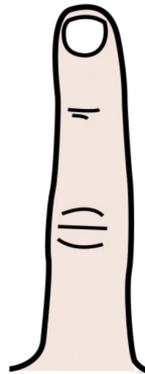


Bloque 2. Actividad 2



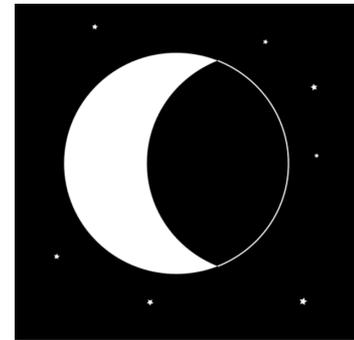
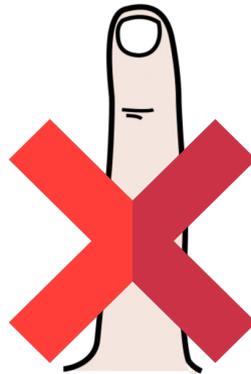
Bloque 2. Actividad 2

l



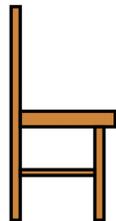
Bloque 2. Actividad 2

l



¡Muy bien!

He estado bien sentada
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrada mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contenta
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque II
Conciencia Fonémica
**Actividad 3. ¿Cuál es el primer sonido de esta
palabra?**

Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Te voy a enseñar algunas palabras



Me tienes que decir qué sonido suena al principio de cada una



¡Vamos a ver con qué letra va cada sonido!



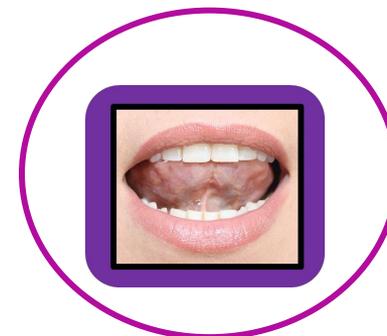
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en /lata/?



Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido que escuchas en /lata/?



Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es la letra que va con el sonido /l/?



m

s

l

Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es la letra que va con el sonido /l/?



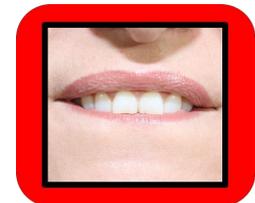
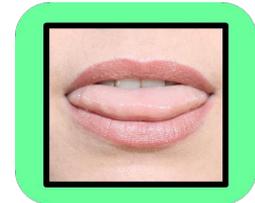
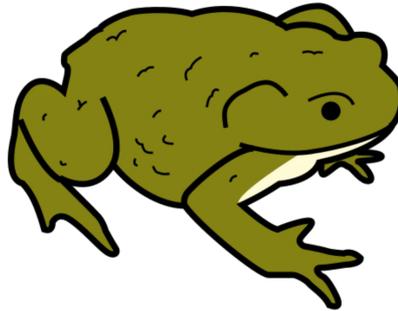
m

s

l

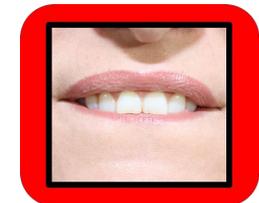
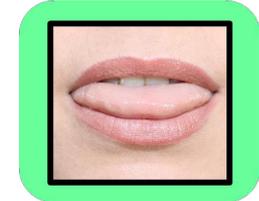
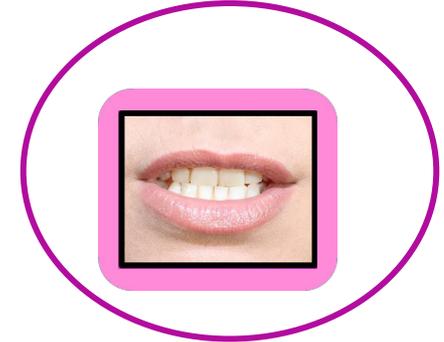
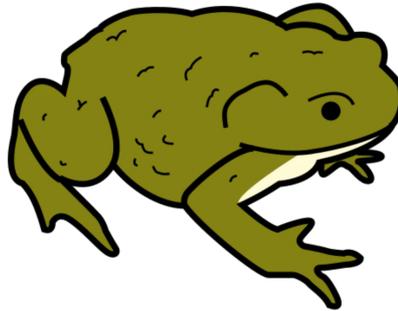
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en
/sapo/?



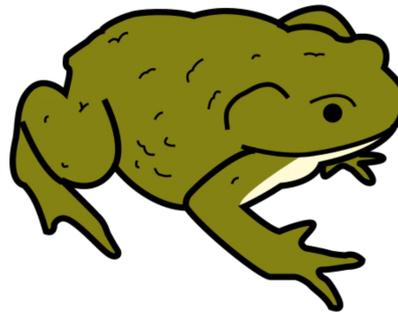
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en
/sapo/?



Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es la letra que va
con el sonido /s/?



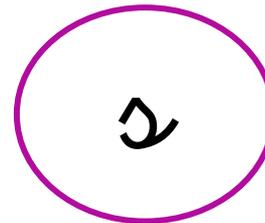
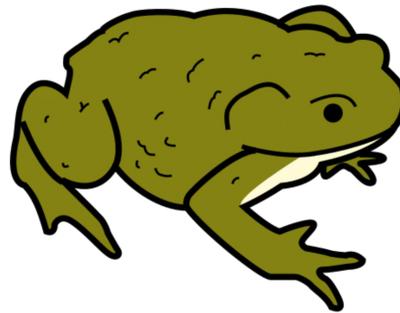
s

m

l

Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es la letra que va
con el sonido /s/

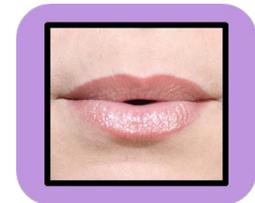
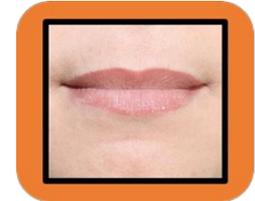
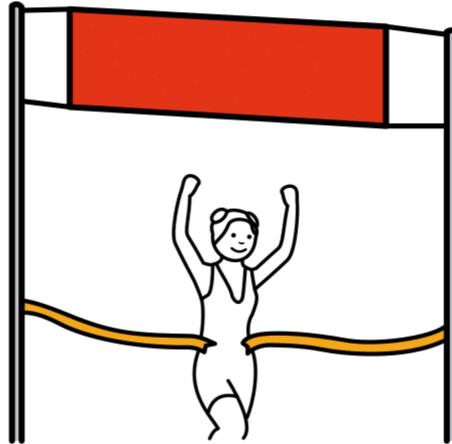


m

l

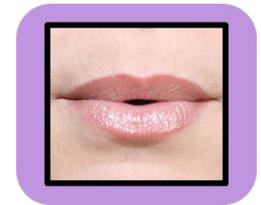
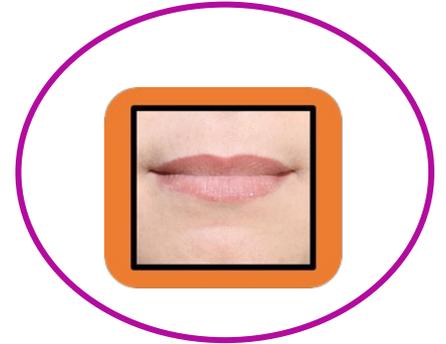
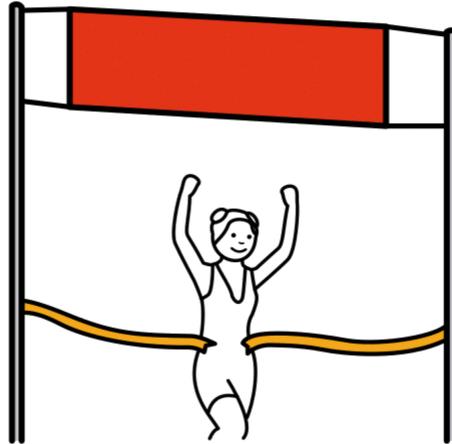
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en
/meta/?



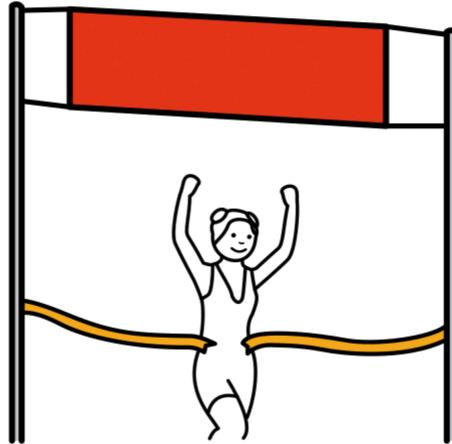
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en
/meta/?



Bloque 2. Actividad 3

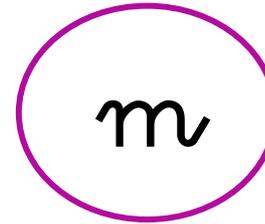
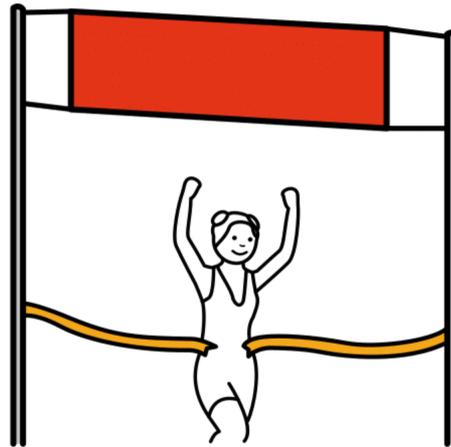
¿Cuál es la letra que va con el sonido /m/?



m l s

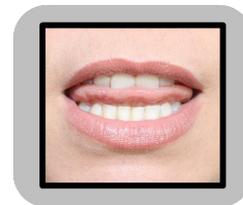
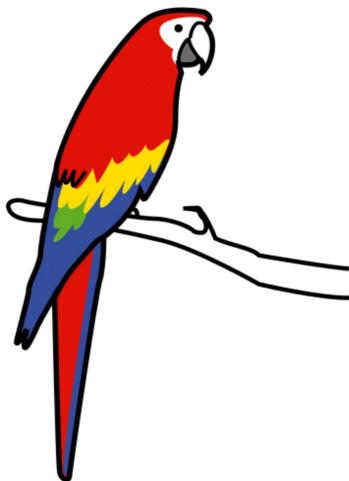
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es la letra que va con el
sondo /m/?



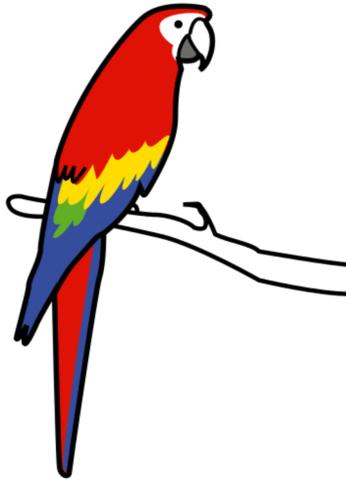
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en /loro/?



Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en /loro/?



Bloque 2. Actividad 3



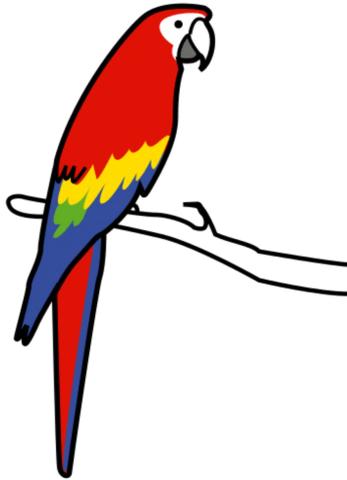
m l s

¿Cuál es la letra que va con el sonido /l/?

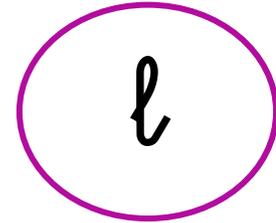


Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es la letra que va con el
sondo /l/?



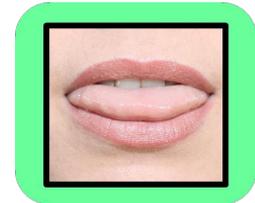
m



s

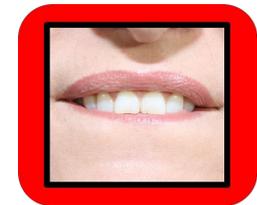
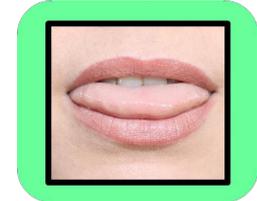
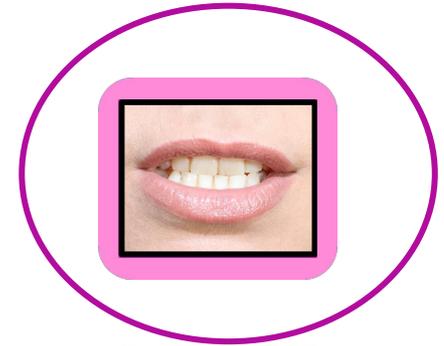
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en
/sopa/?



Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en
/sopa/?



Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es la letra que va con el sonido /s/?



m l s

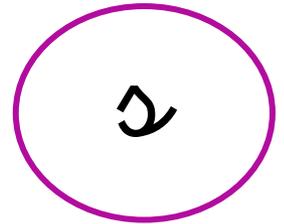
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es la letra que va con el
sondo /s/?



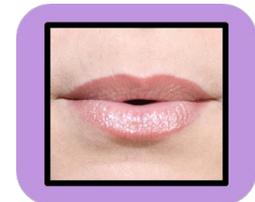
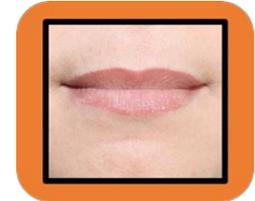
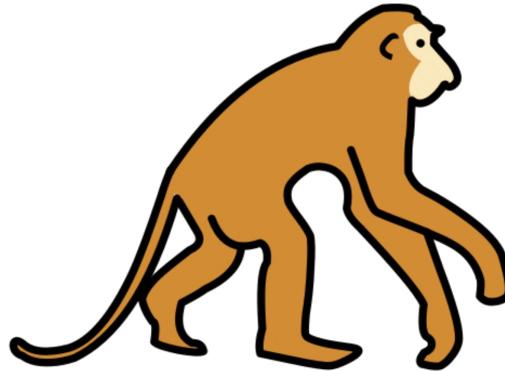
m

l



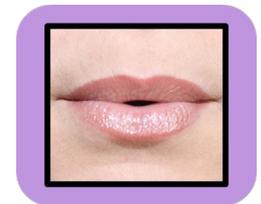
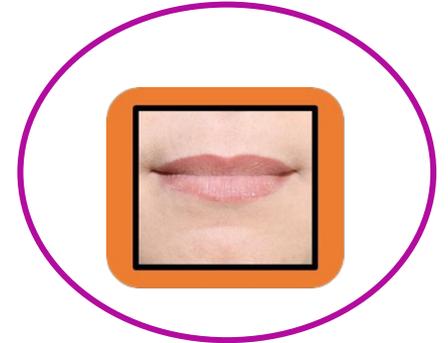
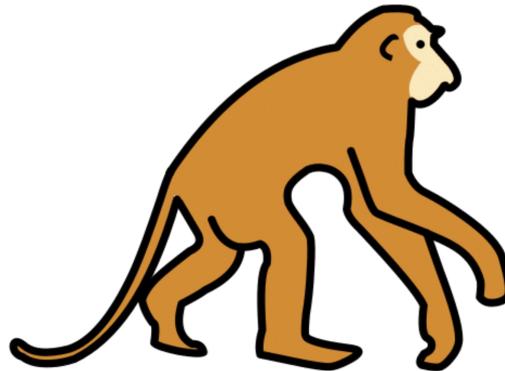
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en
/mono/?



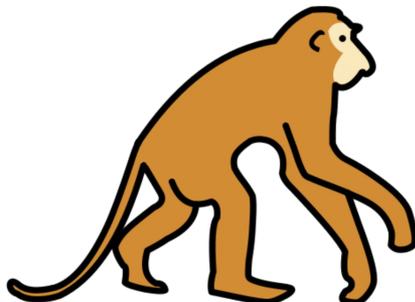
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en
/mono/?



Bloque 2. Actividad 3

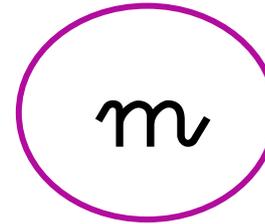
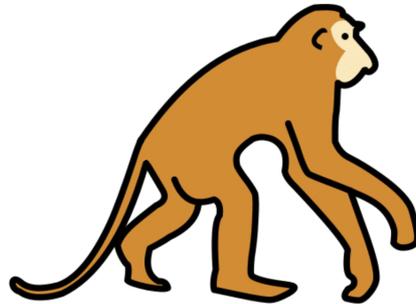
¿Cuál es la letra que va con el sonido /m/?



m l s

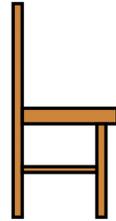
Bloque 2. Actividad 3

¿Cuál es la letra que va con el
sondo /m/?



¡Muy bien!

He estado bien sentada
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrada mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contenta
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque II

Conciencia Fonémica

Actividad 4. Ordenamos los sonidos de la palabra

Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Te voy a enseñar algunas palabras



Las palabras están hechas de letras

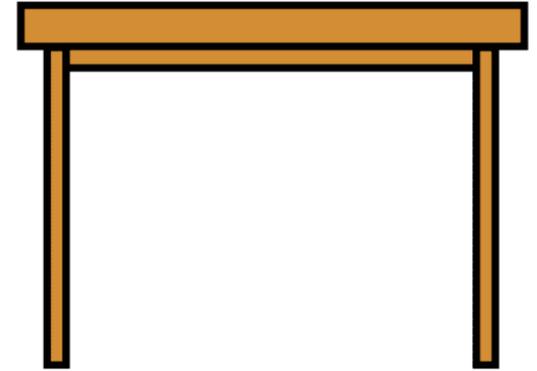


¡Vamos a ver con qué sonido va cada letra!



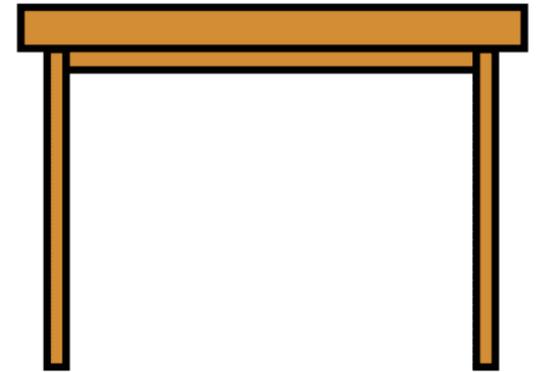
Bloque 2. Actividad 4

mesa



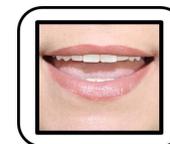
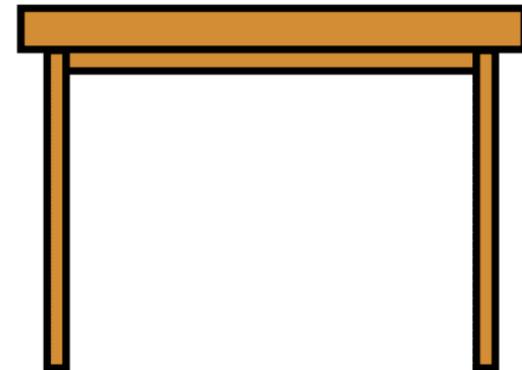
Bloque 2. Actividad 4

mesa



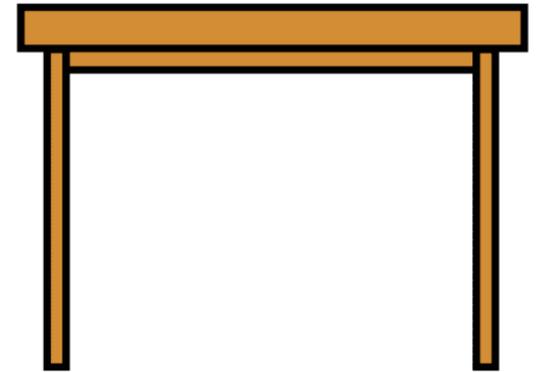
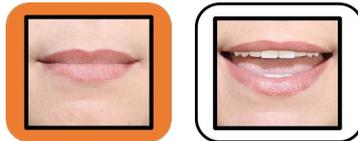
Bloque 2. Actividad 4

mesa



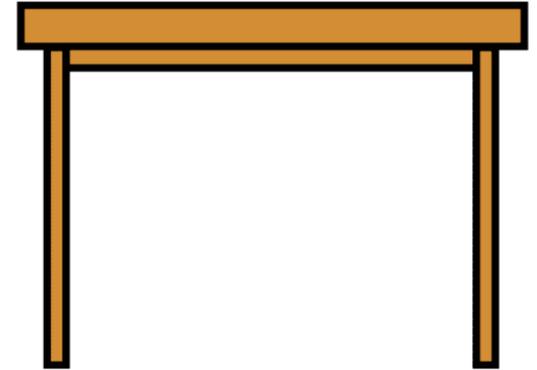
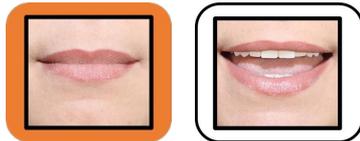
Bloque 2. Actividad 4

mesa



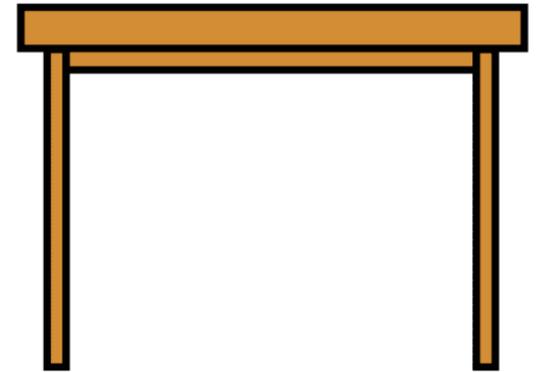
Bloque 2. Actividad 4

mesa



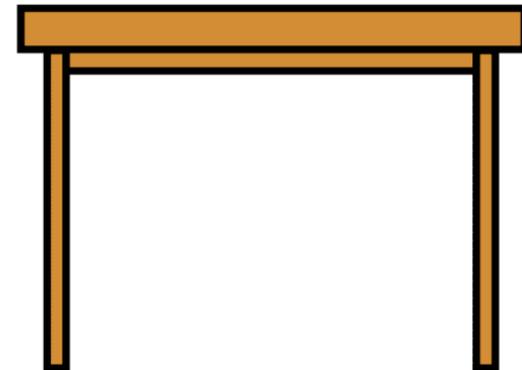
Bloque 2. Actividad 4

mesa



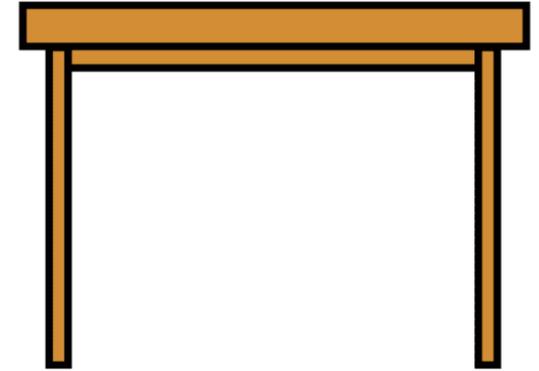
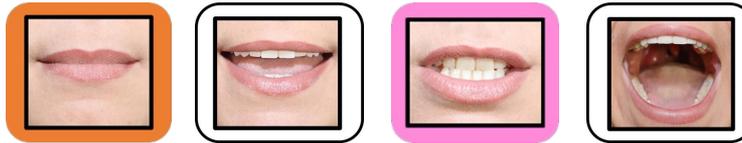
Bloque 2. Actividad 4

mesa



Bloque 2. Actividad 4

mesa

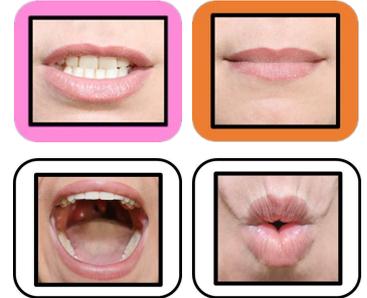


Bloque 2. Actividad 4

suma



$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



Bloque 2. Actividad 4

suma



$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



Bloque 2. Actividad 4

suma



$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



Bloque 2. Actividad 4

suma



$$\begin{array}{r} +8 \\ \hline 2 \end{array}$$



Bloque 2. Actividad 4

suma



$$\begin{array}{r} +8 \\ \hline 2 \end{array}$$



Bloque 2. Actividad 4

suma

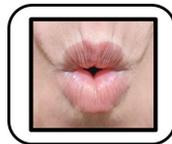


$$\begin{array}{r} +8 \\ \underline{2} \end{array}$$



Bloque 2. Actividad 4

suma

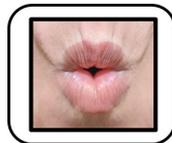


$$\begin{array}{r} +8 \\ \underline{} \\ 2 \end{array}$$



Bloque 2. Actividad 4

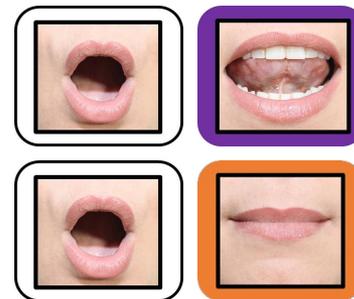
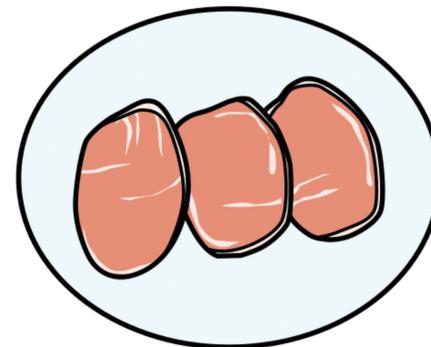
suma



$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$

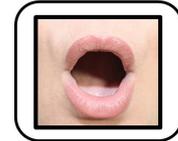
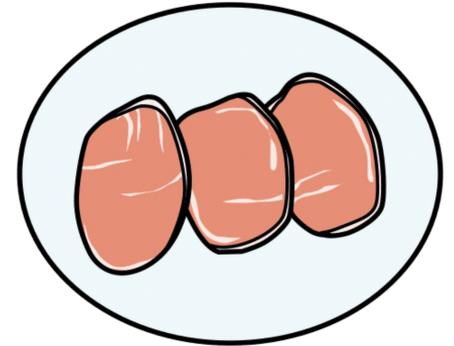
Bloque 2. Actividad 4

lomo



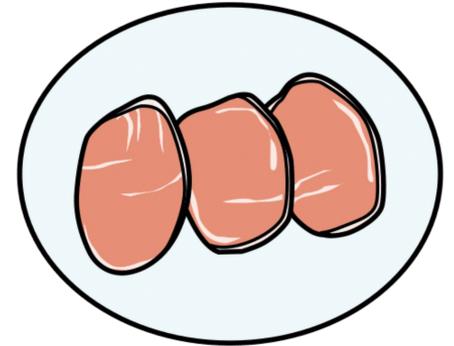
Bloque 2. Actividad 4

lomo



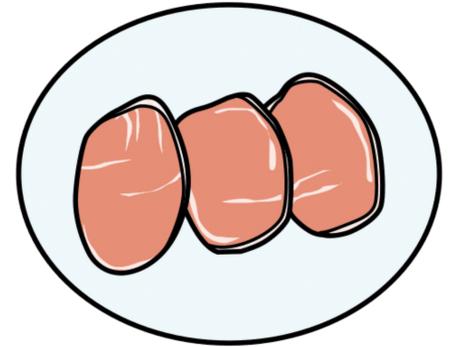
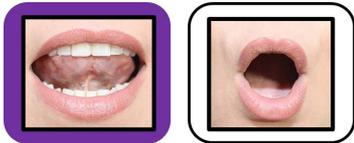
Bloque 2. Actividad 4

lomo



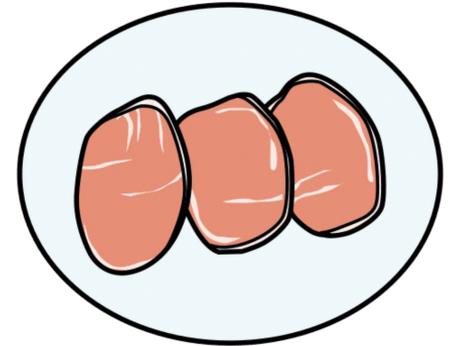
Bloque 2. Actividad 4

lomo



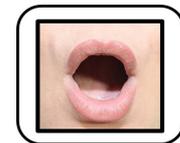
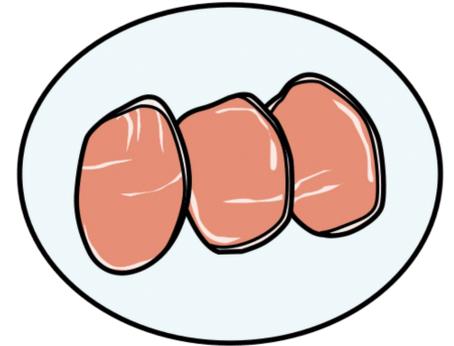
Bloque 2. Actividad 4

lomo



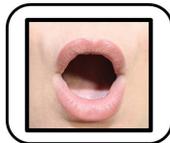
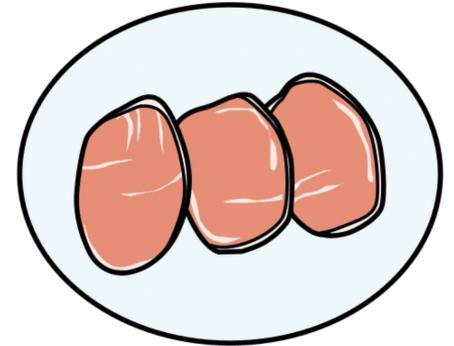
Bloque 2. Actividad 4

lomo



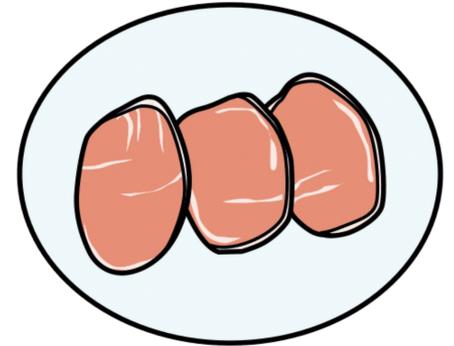
Bloque 2. Actividad 4

lomo



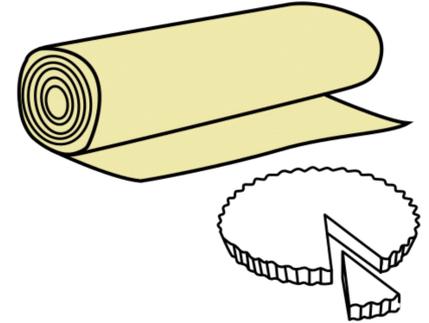
Bloque 2. Actividad 4

lomo



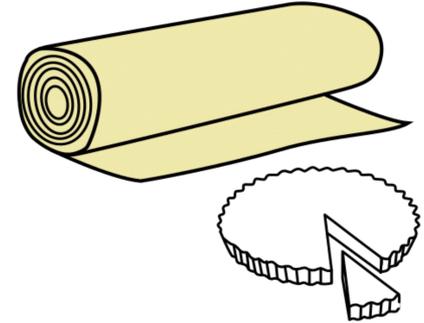
Bloque 2. Actividad 4

masa



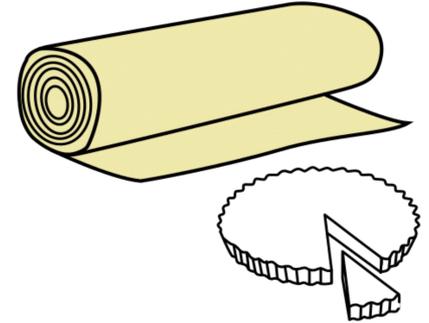
Bloque 2. Actividad 4

masa



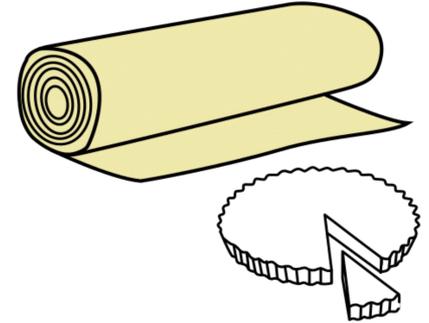
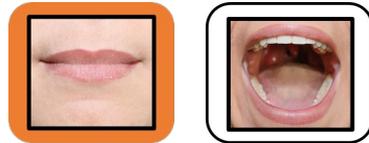
Bloque 2. Actividad 4

masa



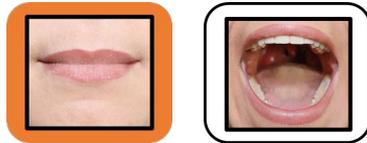
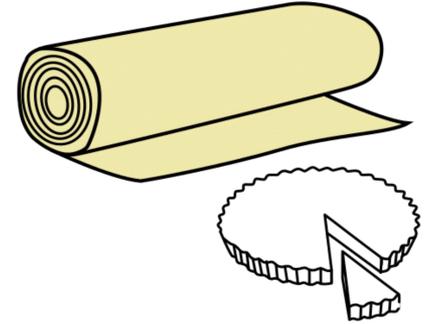
Bloque 2. Actividad 4

masa



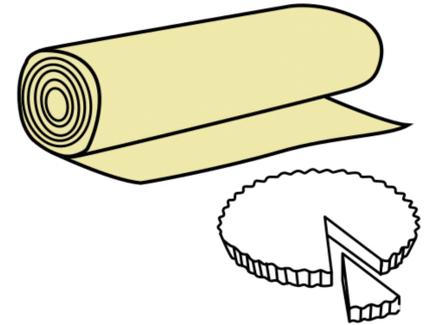
Bloque 2. Actividad 4

masa



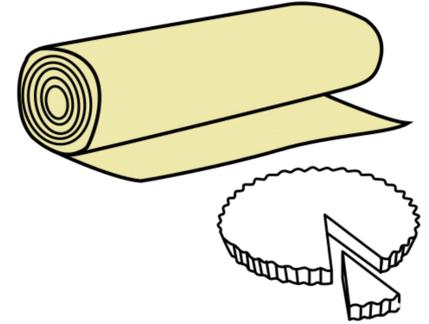
Bloque 2. Actividad 4

masa



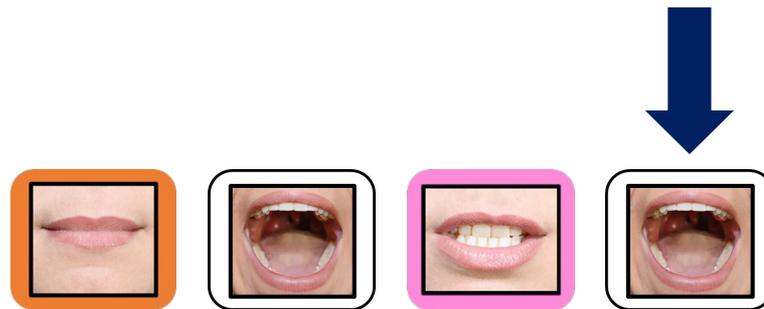
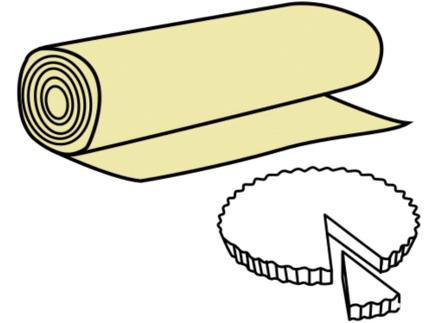
Bloque 2. Actividad 4

masa



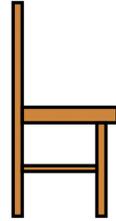
Bloque 2. Actividad 4

masa



¡Muy bien!

He estado bien sentada
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrada mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contenta
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque II

Conciencia Fonémica

Actividad 5. Juntamos los sonidos

Instrucción con apoyo bisual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Ahora van a aparecer dos sonidos



Toca con tu dedo la primera letra y no dejes de hacer su sonido hasta llegar a la segunda



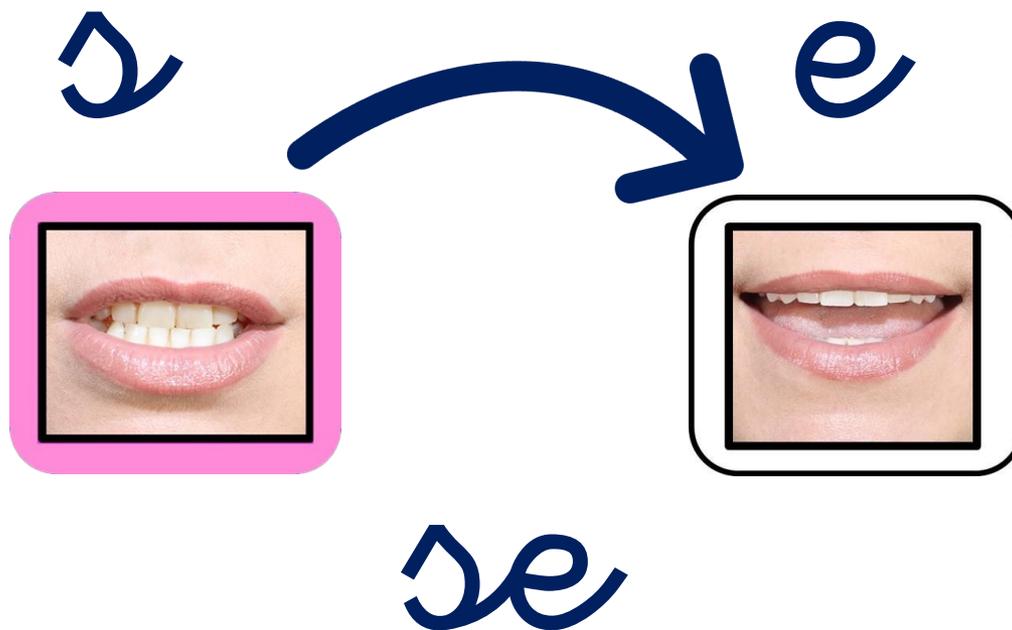
¡No levantes el dedo en ningún momento!



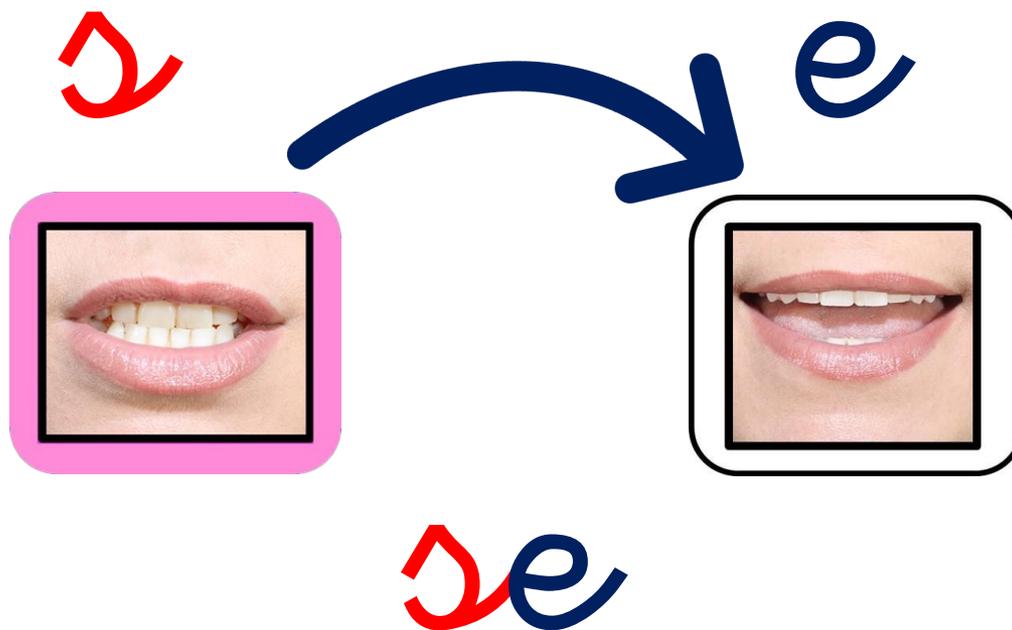
Di qué sílaba queda



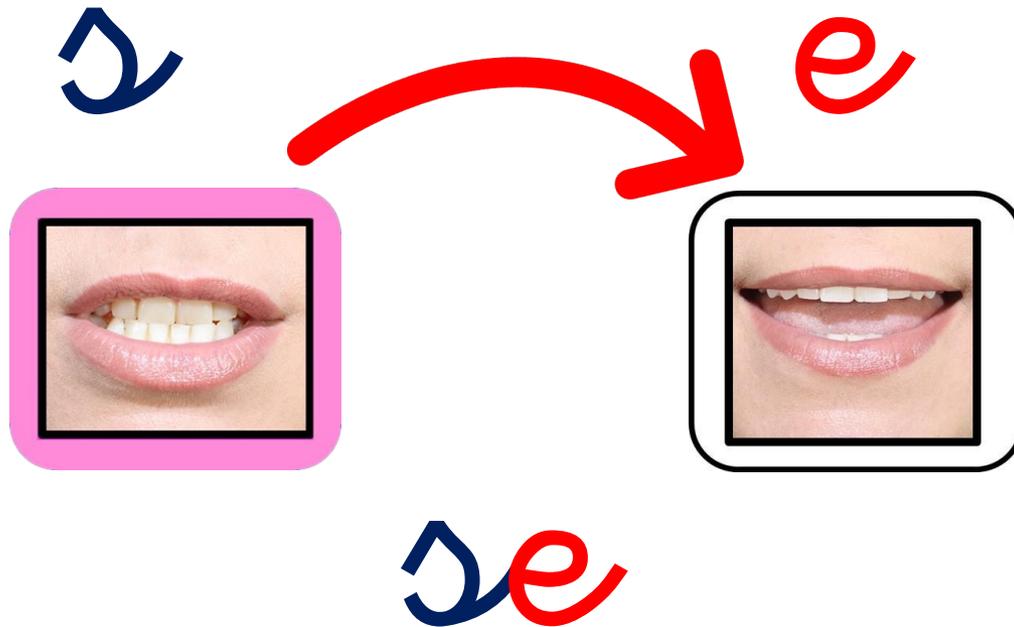
Bloque 2. Actividad 5



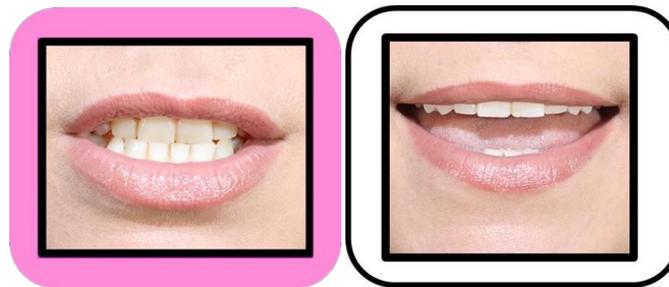
Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5

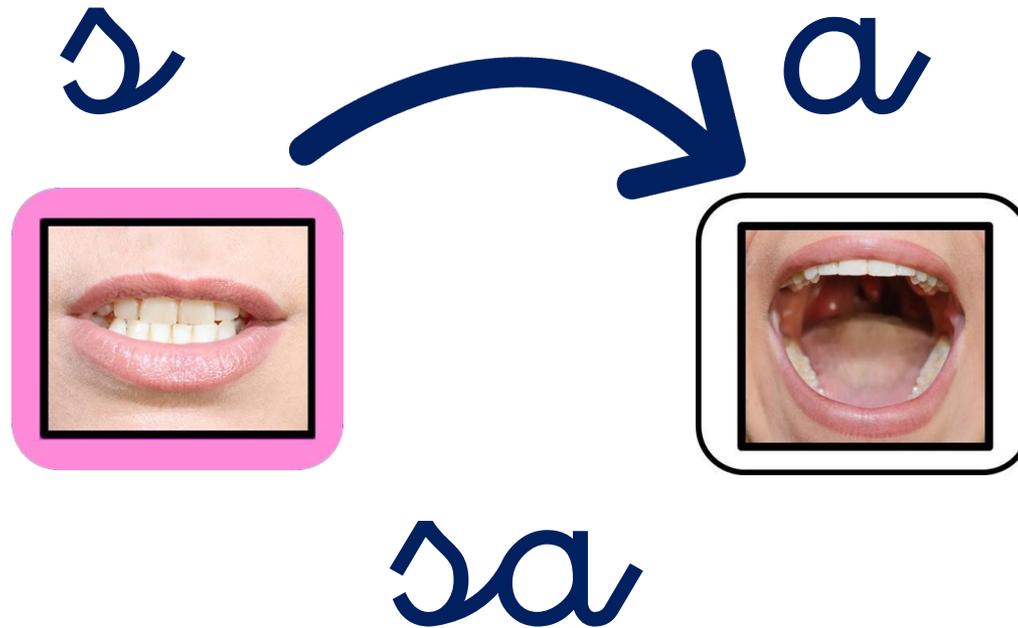


Bloque 2. Actividad 5

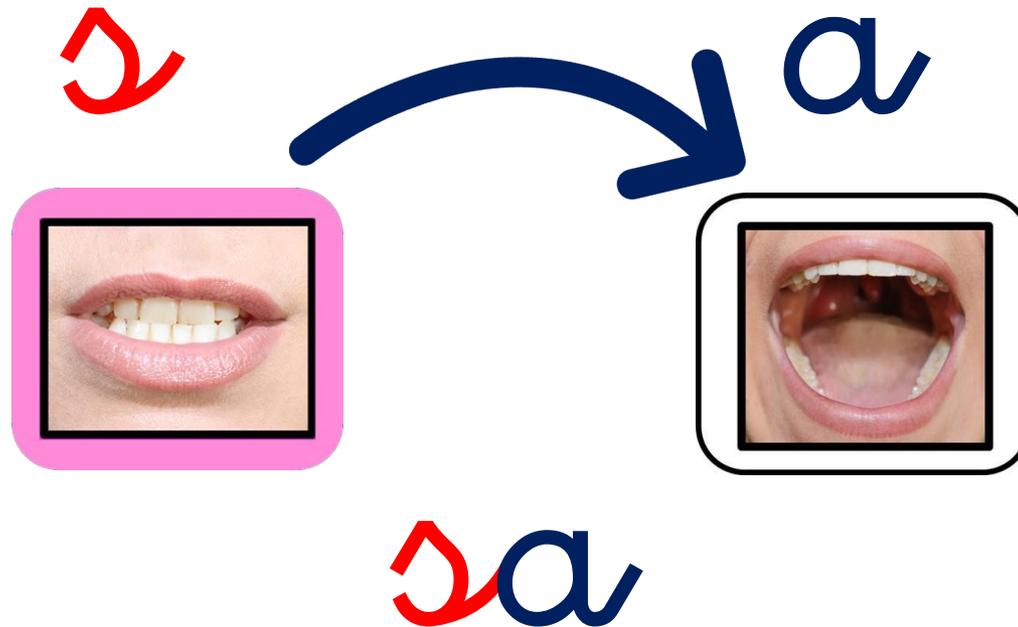


se

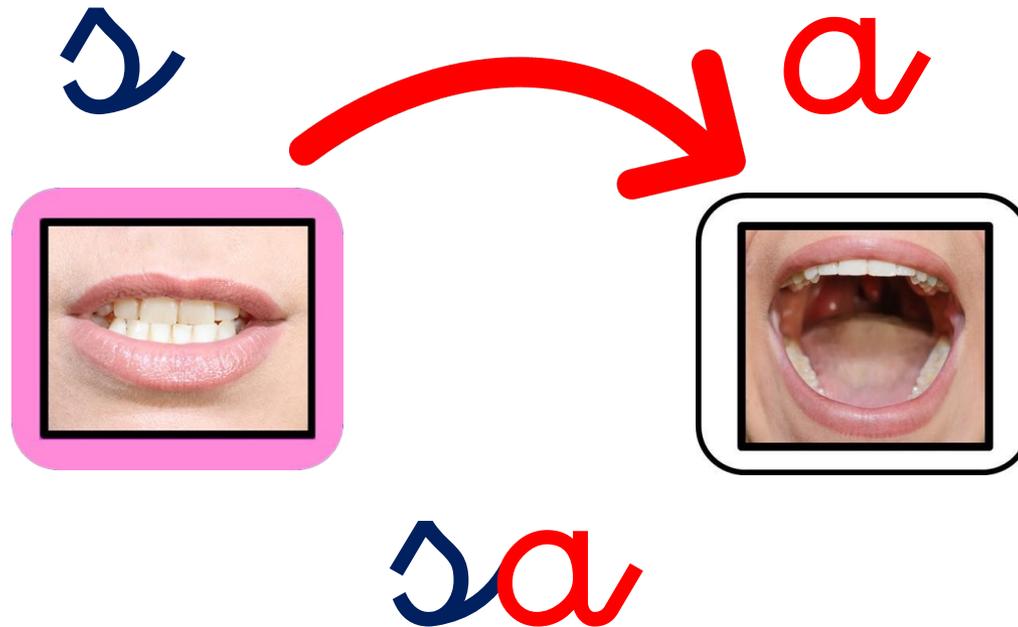
Bloque 2. Actividad 5



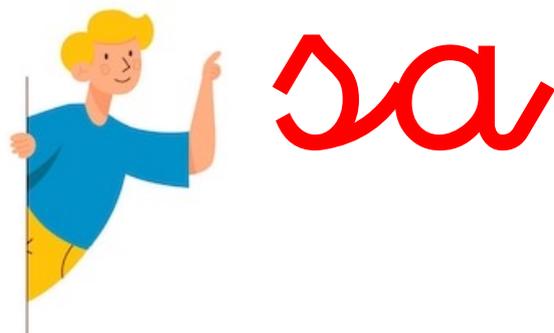
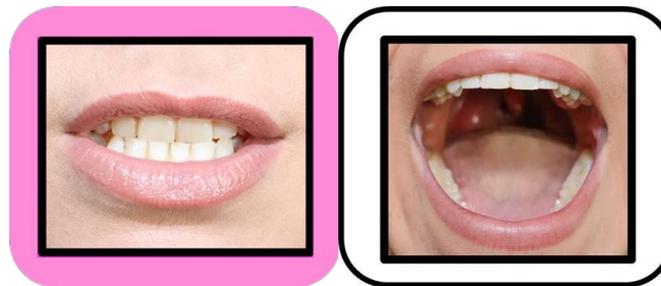
Bloque 2. Actividad 5



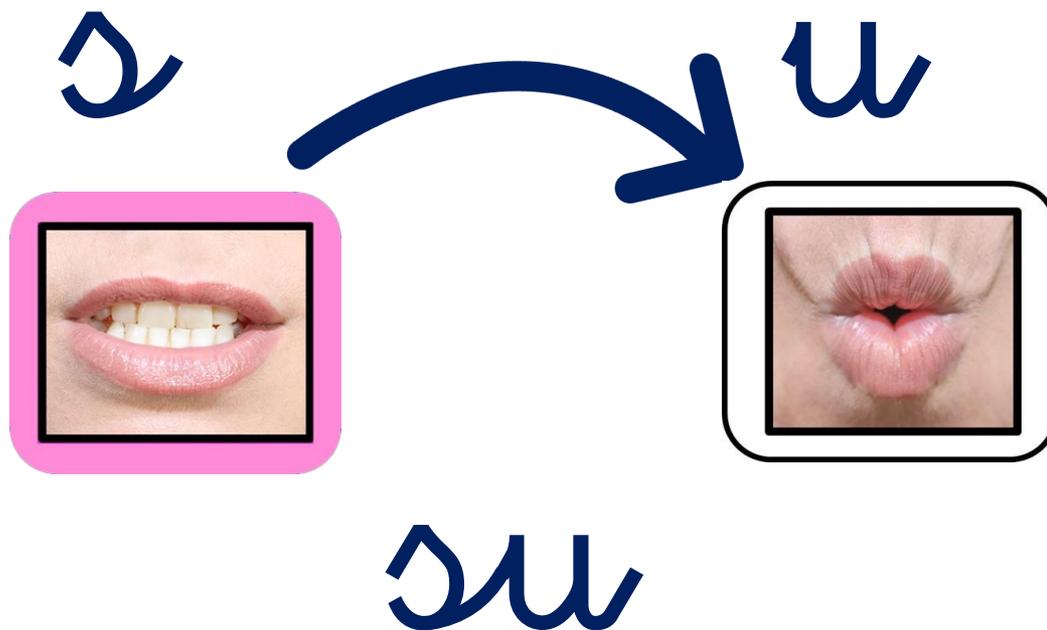
Bloque 2. Actividad 5



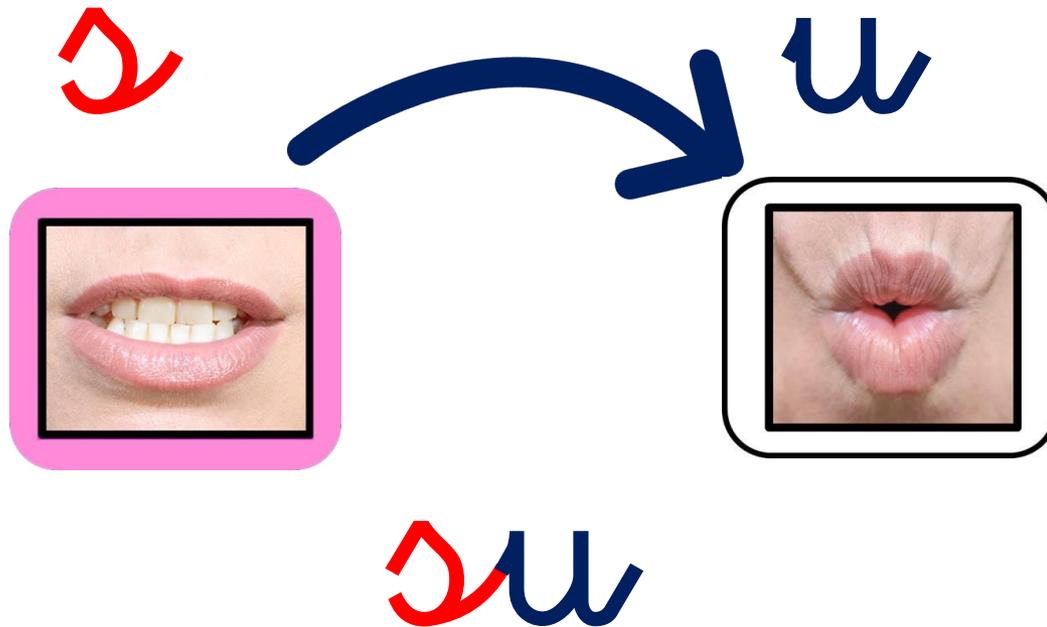
Bloque 2. Actividad 5



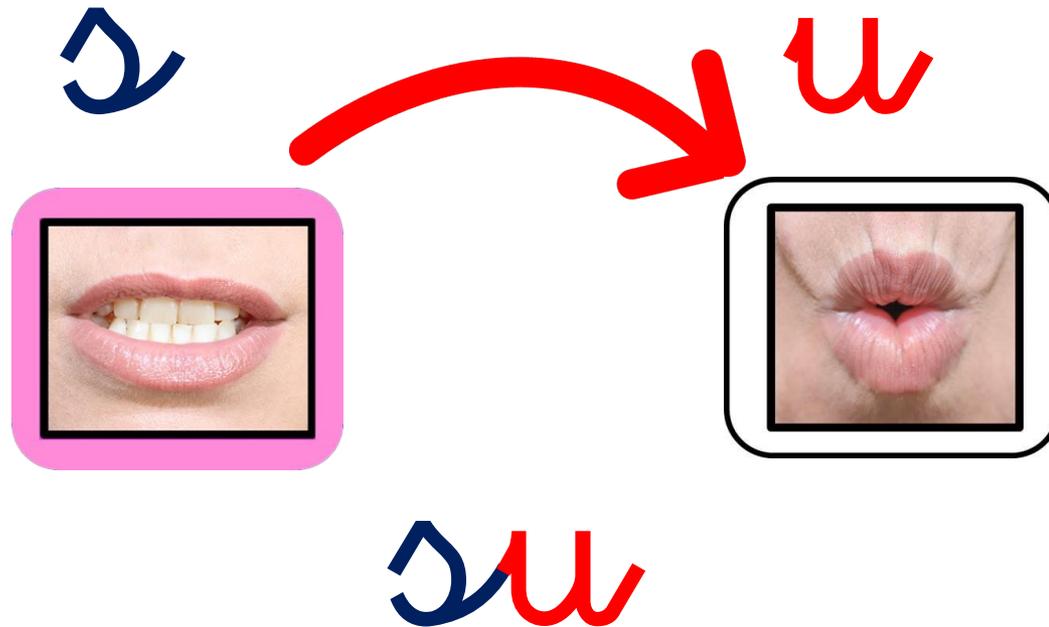
Bloque 2. Actividad 5



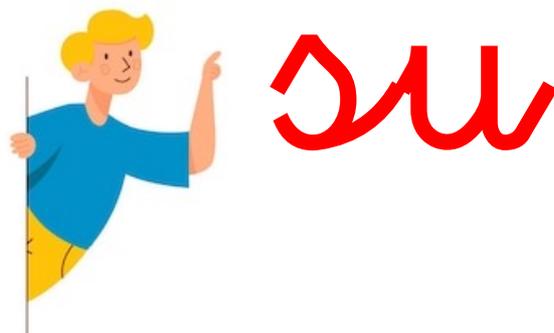
Bloque 2. Actividad 5



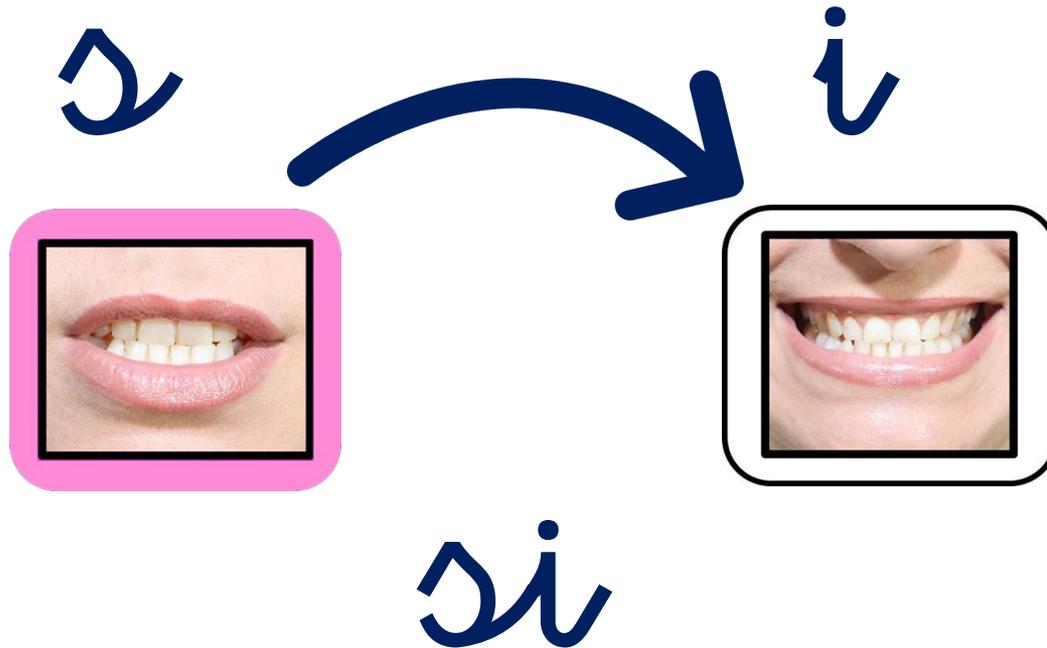
Bloque 2. Actividad 5



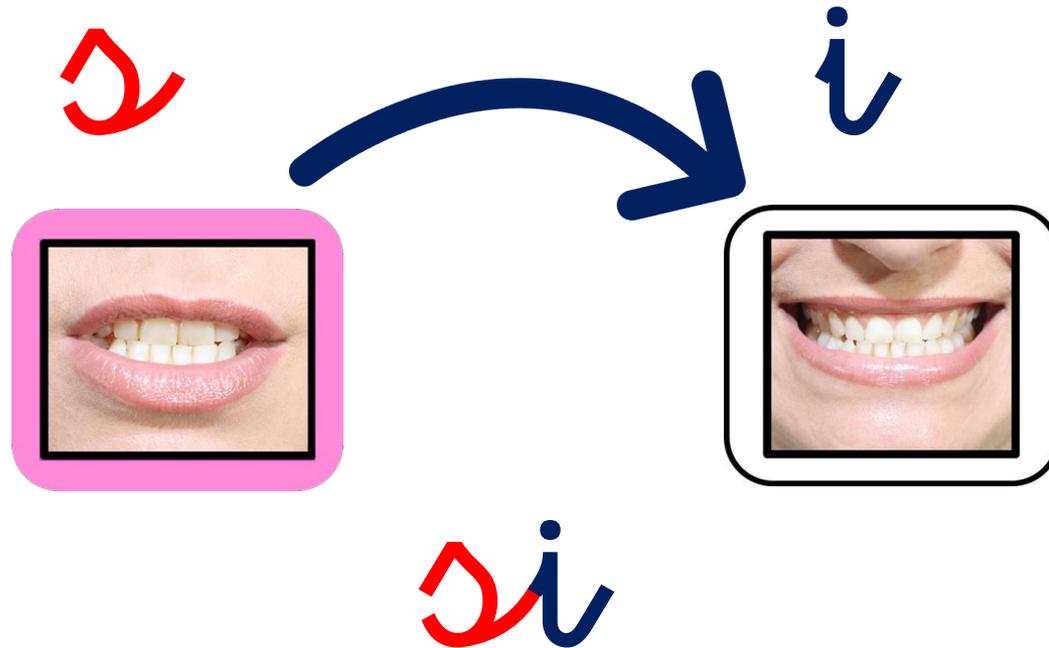
Bloque 2. Actividad 5



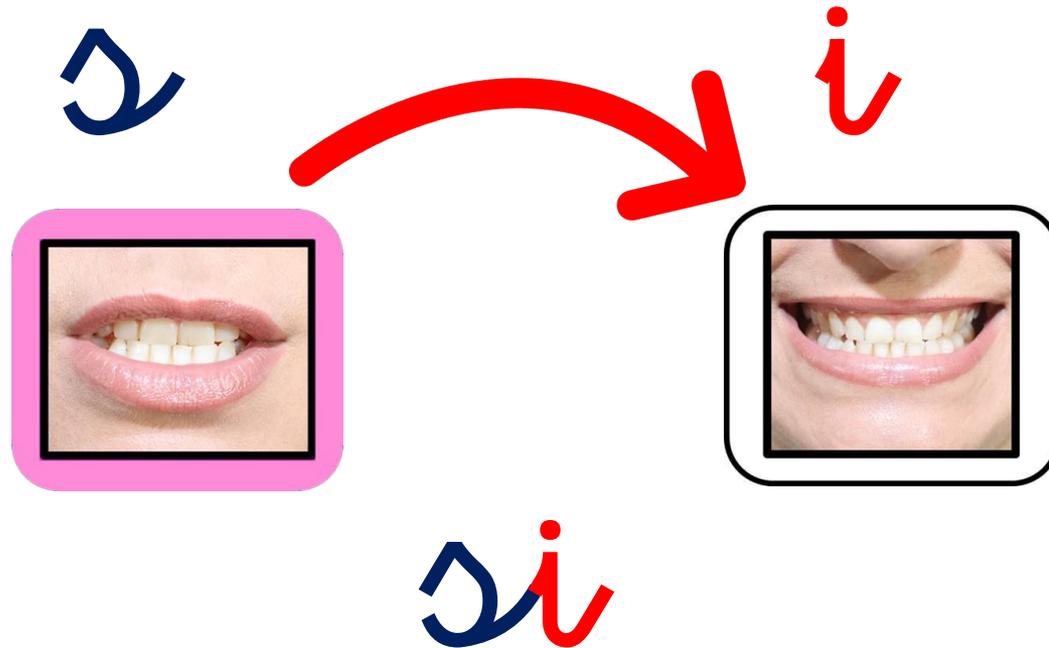
Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5

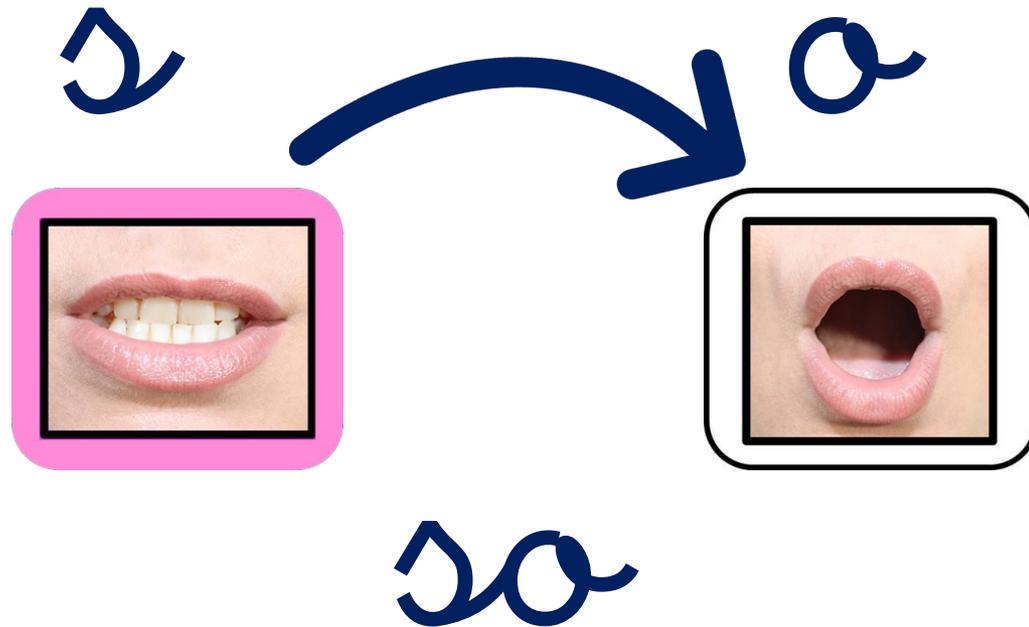


Bloque 2. Actividad 5

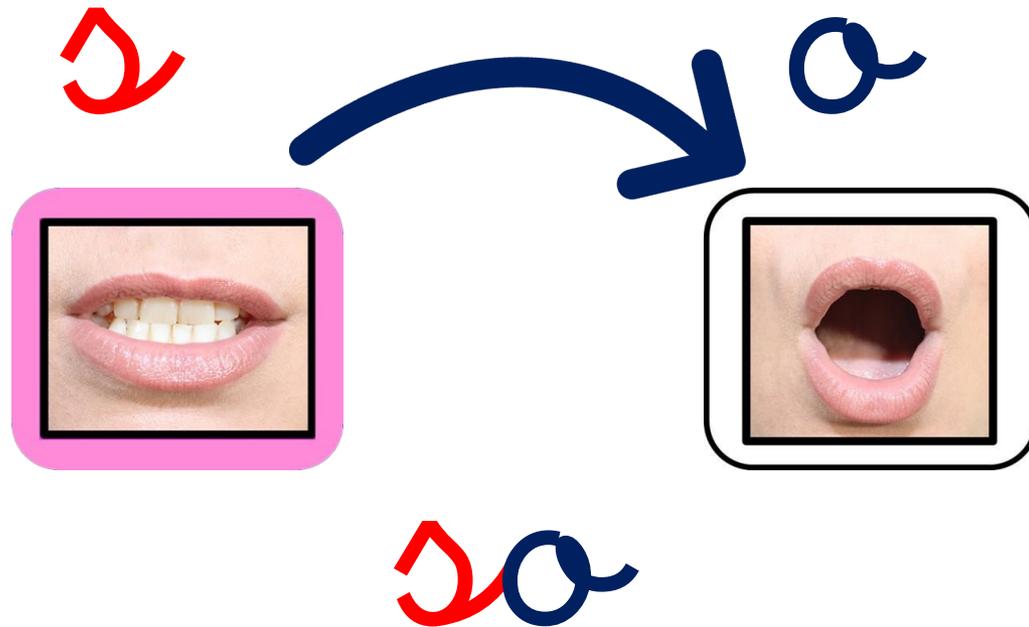


si

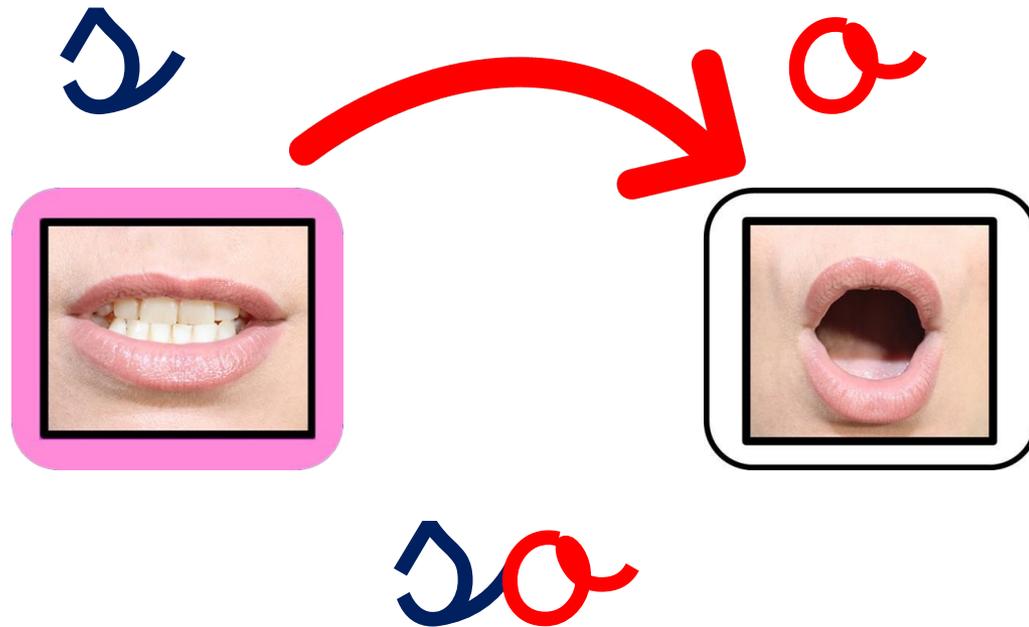
Bloque 2. Actividad 5



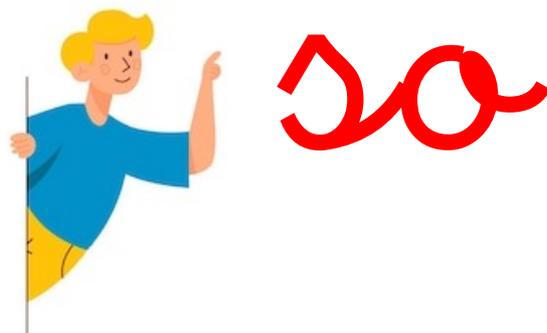
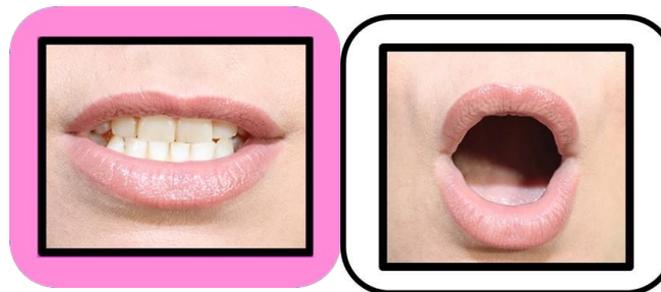
Bloque 2. Actividad 5



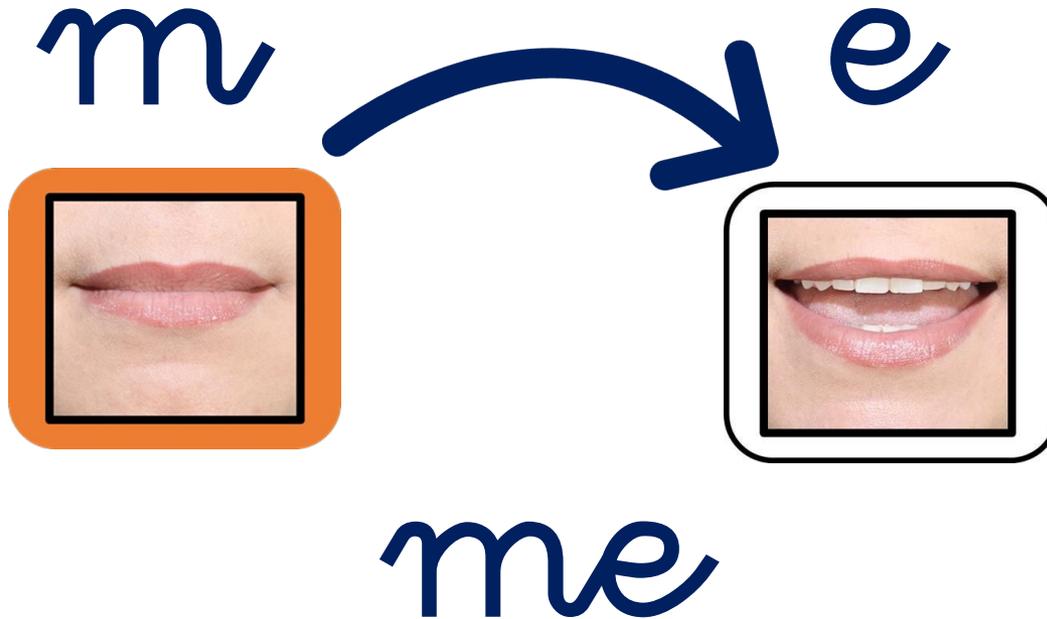
Bloque 2. Actividad 5



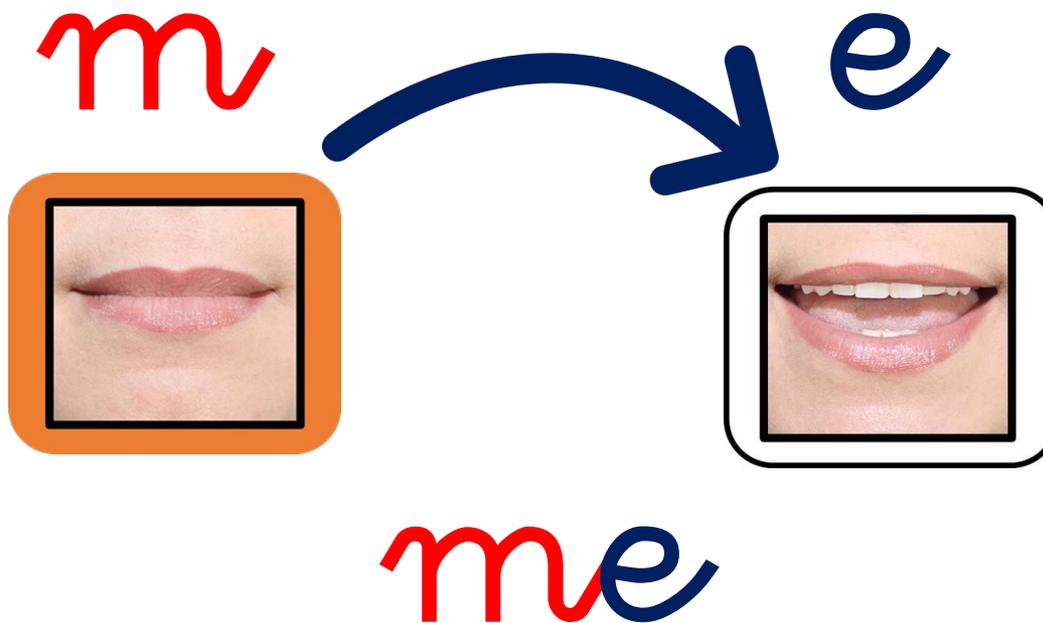
Bloque 2. Actividad 5



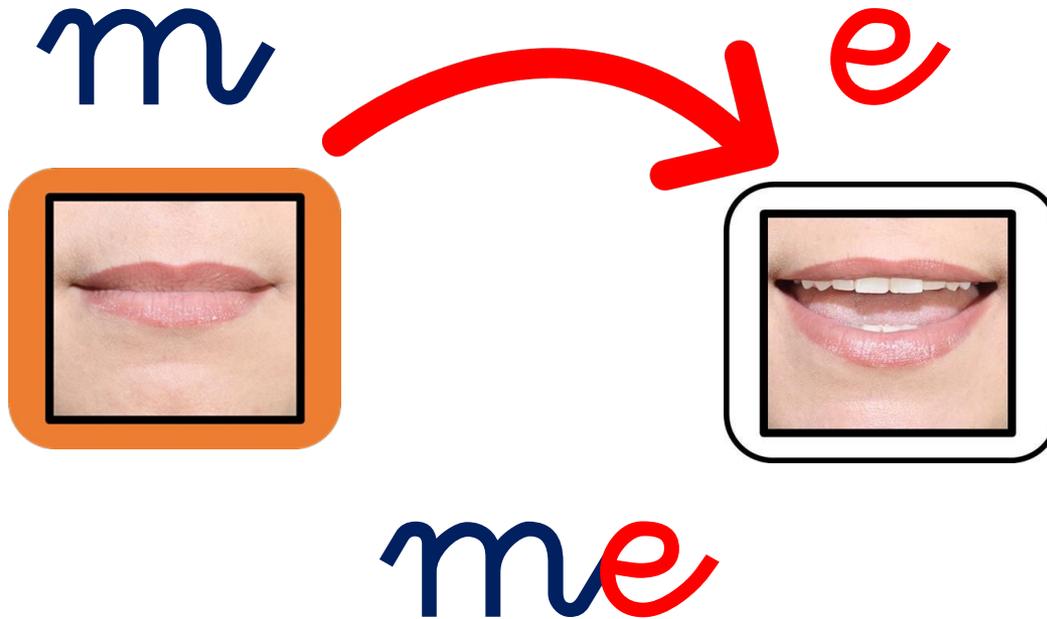
Bloque 2. Actividad 5



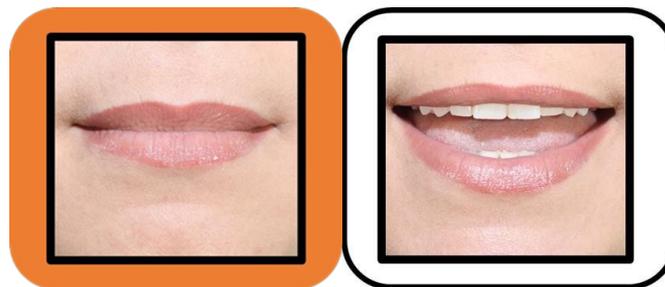
Bloque 2. Actividad 5



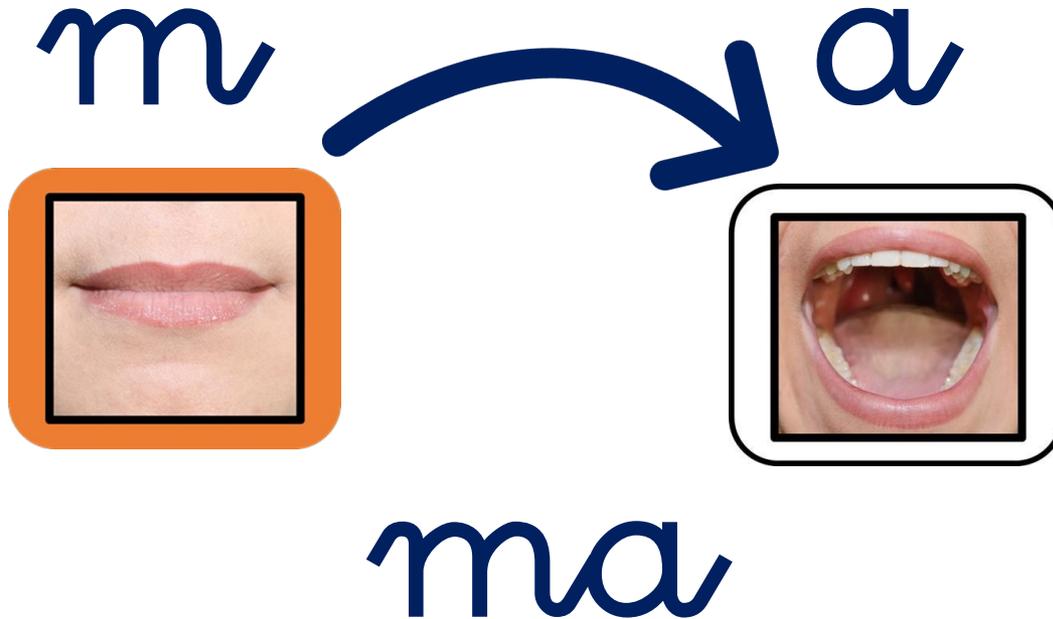
Bloque 2. Actividad 5



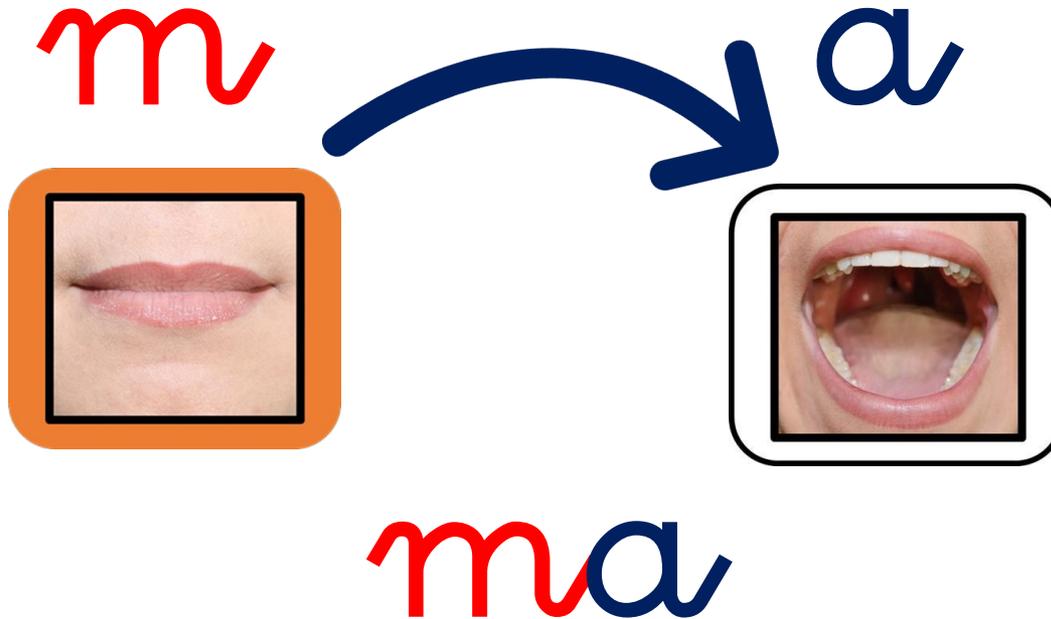
Bloque 2. Actividad 5



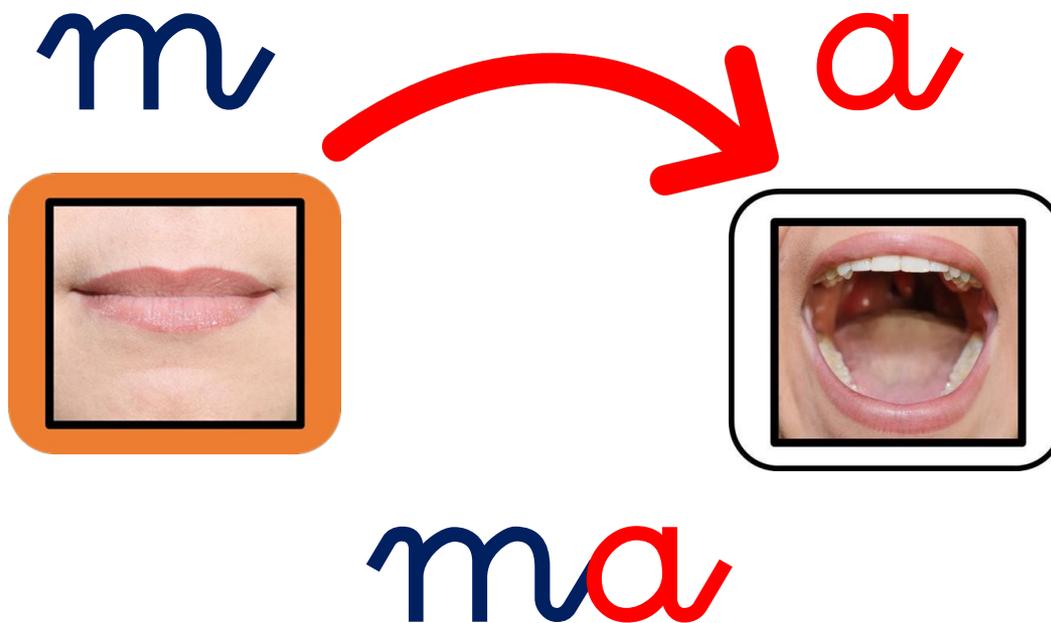
Bloque 2. Actividad 5



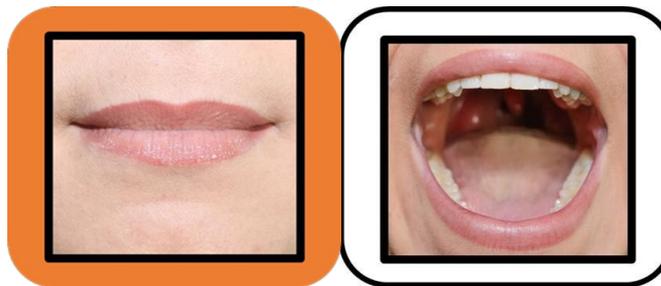
Bloque 2. Actividad 5



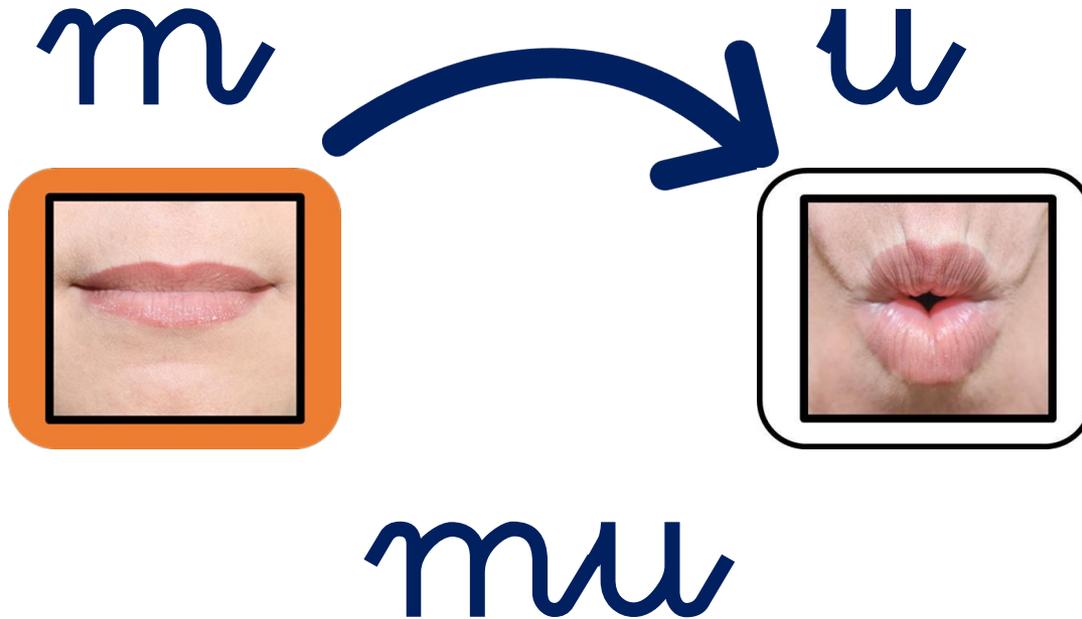
Bloque 2. Actividad 5



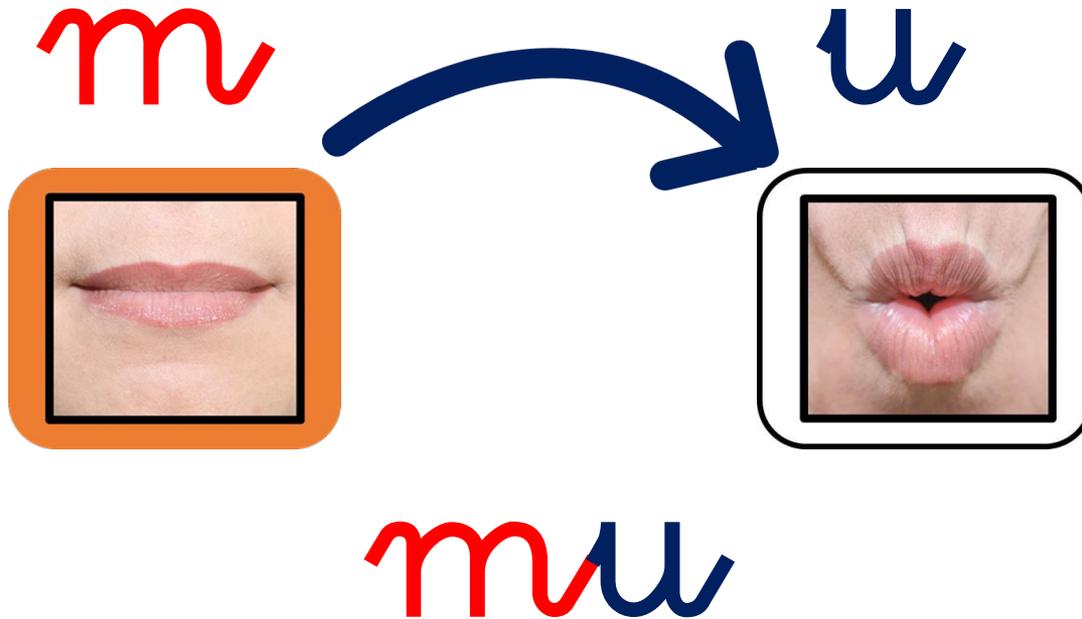
Bloque 2. Actividad 5



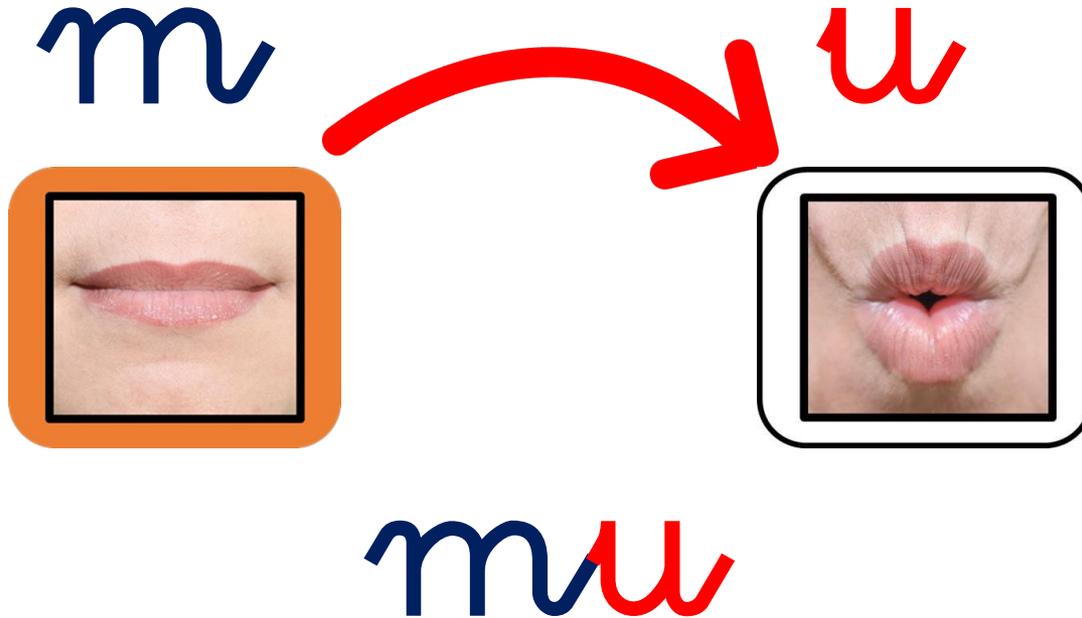
Bloque 2. Actividad 5



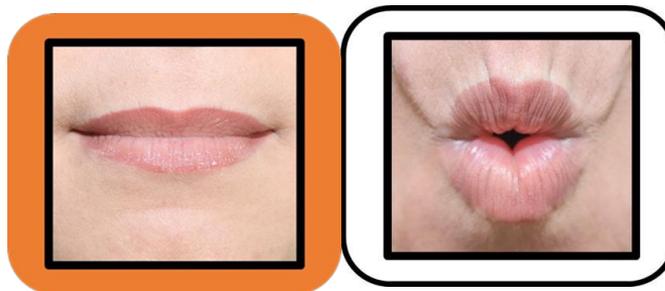
Bloque 2. Actividad 5



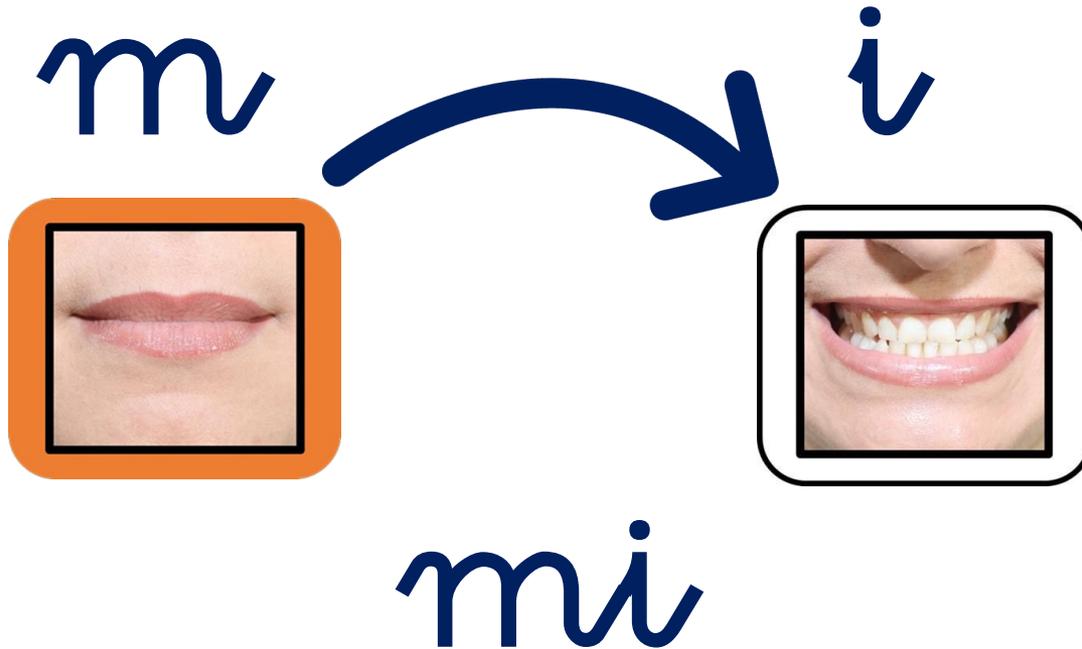
Bloque 2. Actividad 5



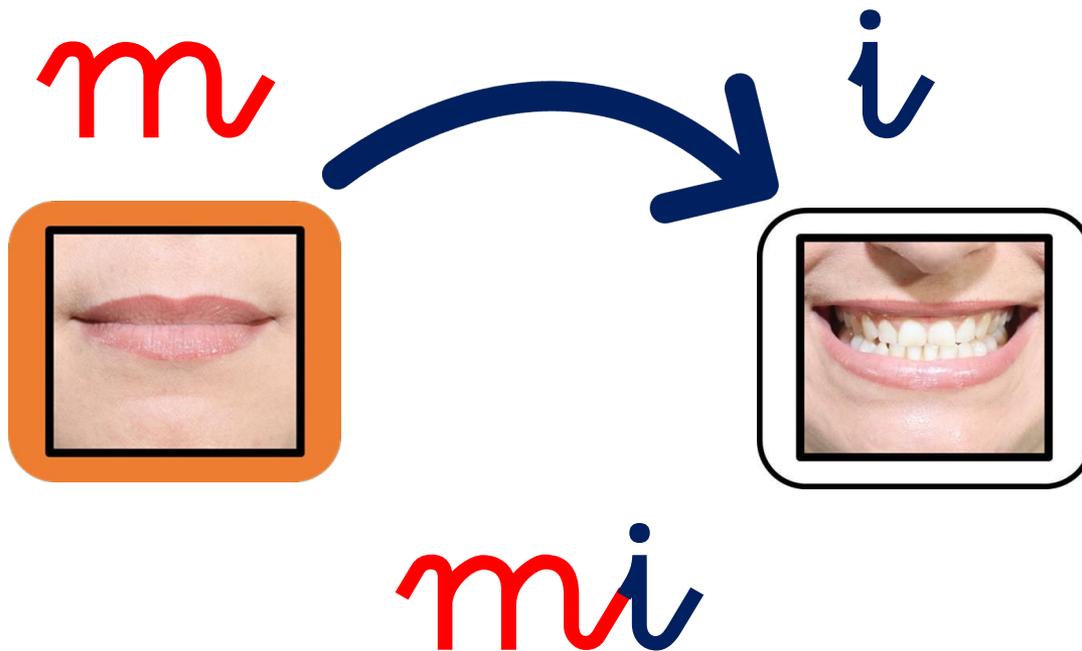
Bloque 2. Actividad 5



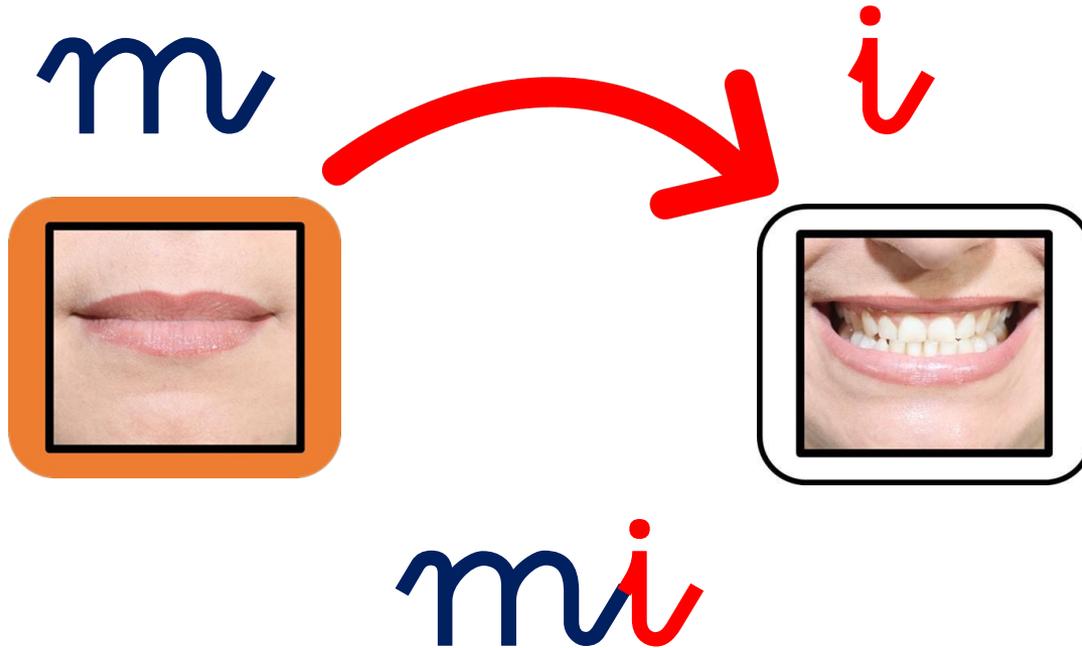
Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5



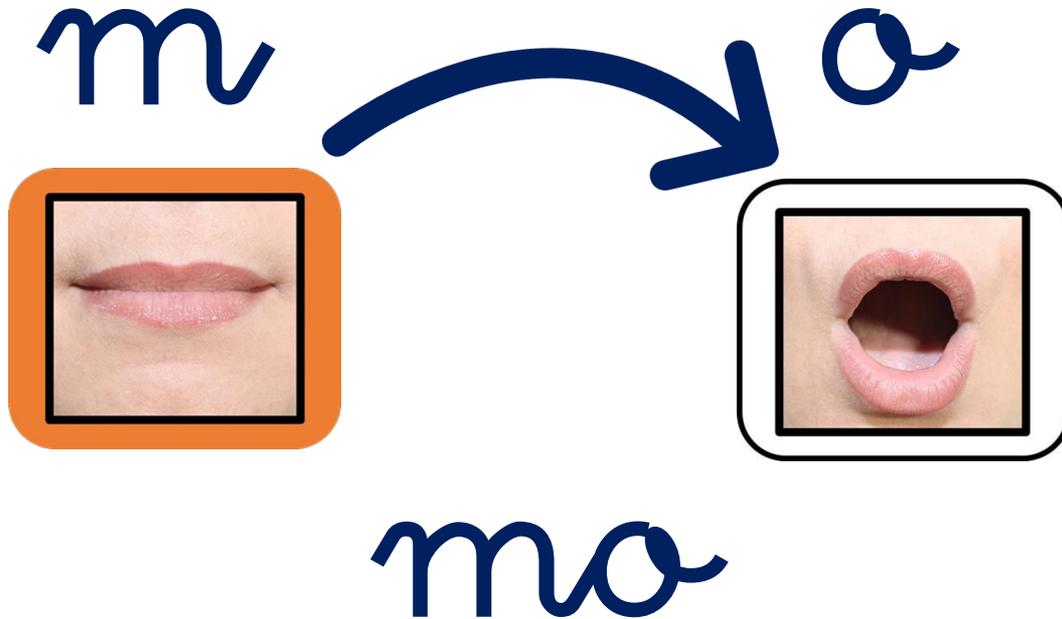
Bloque 2. Actividad 5



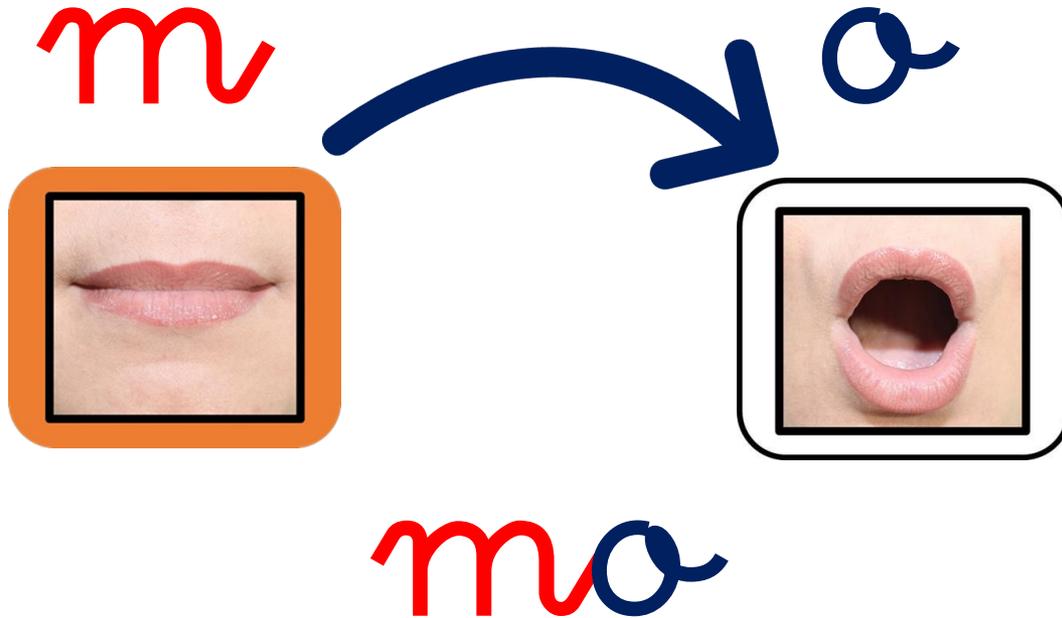
Bloque 2. Actividad 5



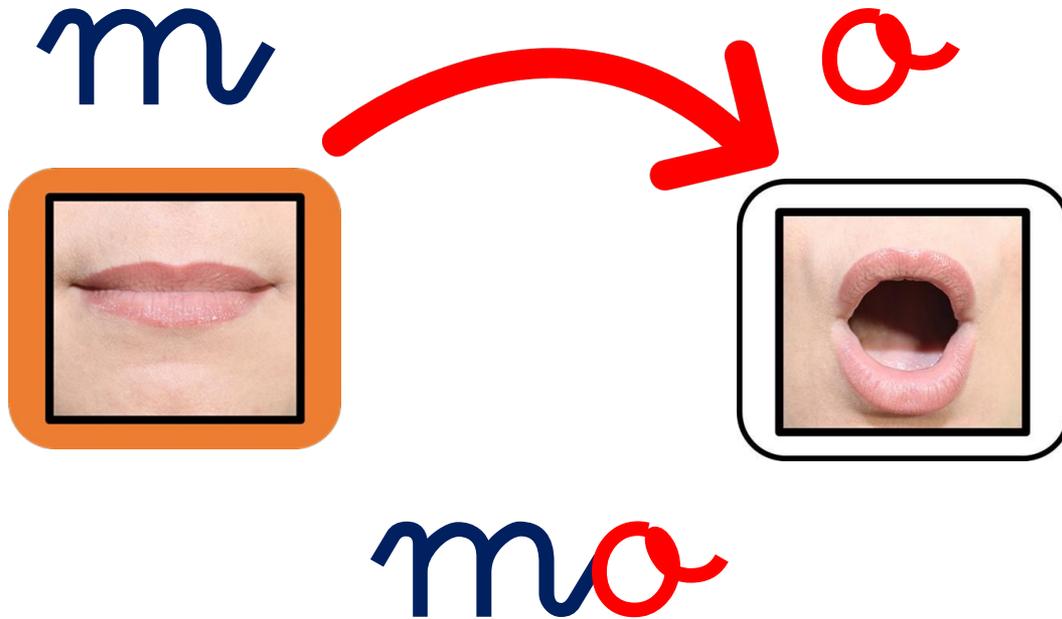
Bloque 2. Actividad 5



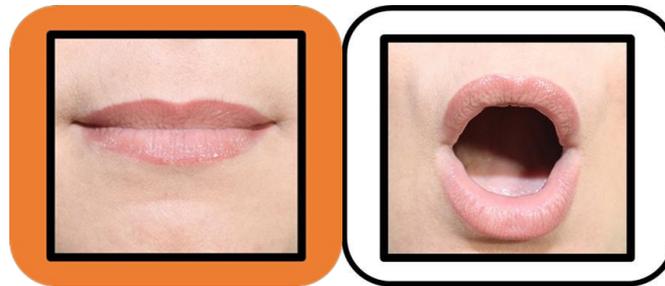
Bloque 2. Actividad 5



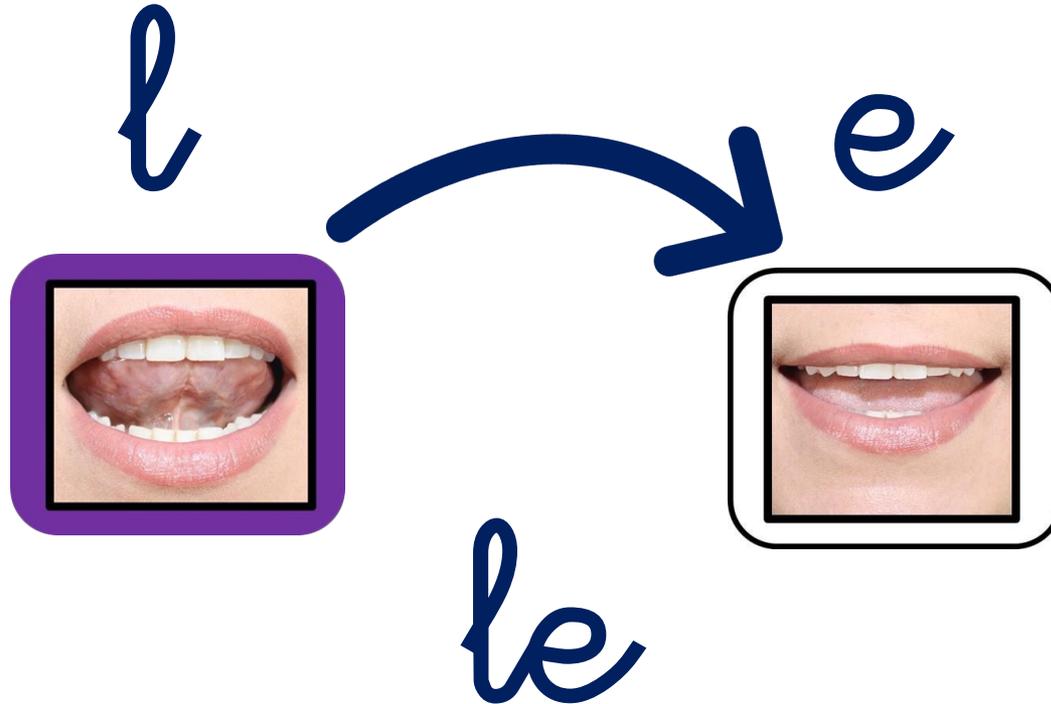
Bloque 2. Actividad 5



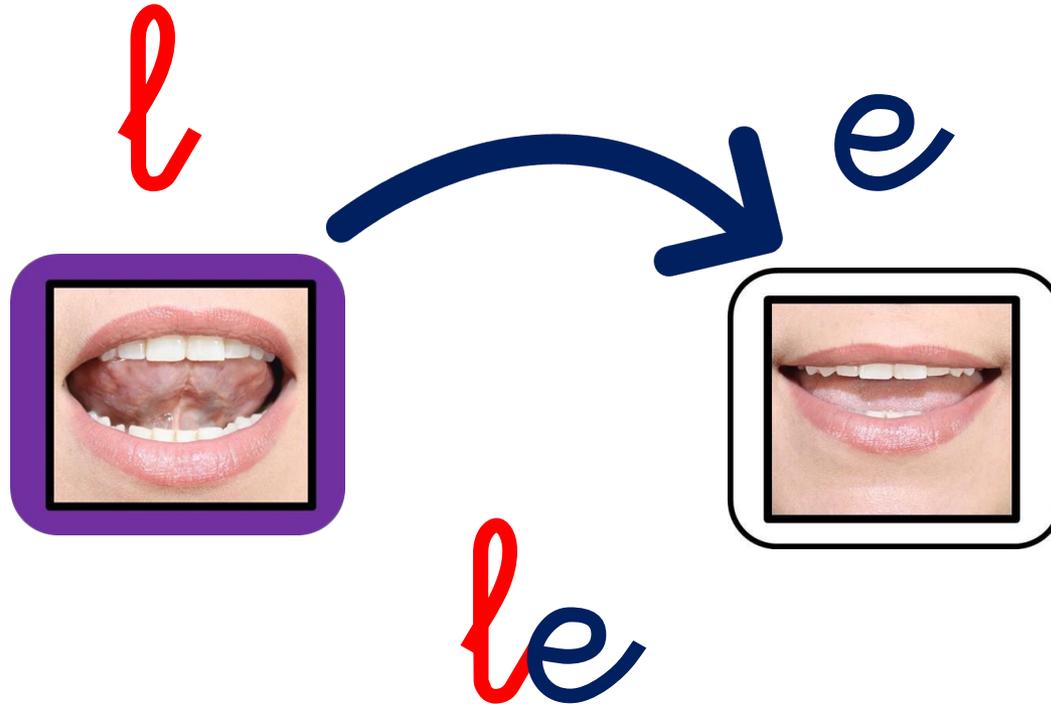
Bloque 2. Actividad 5



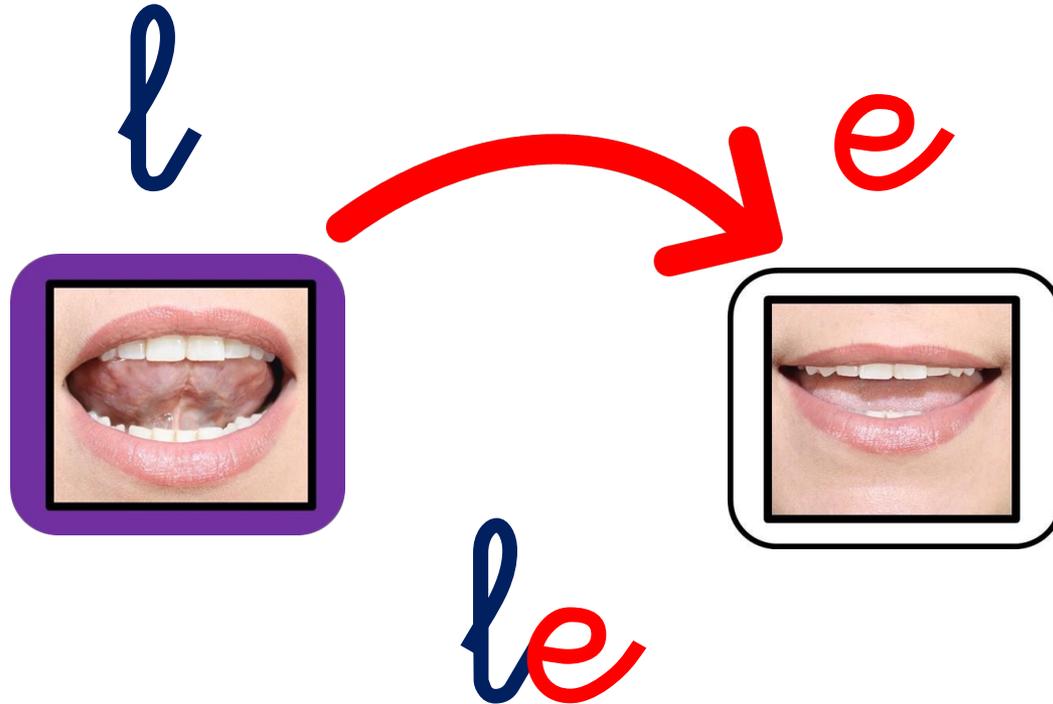
Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5

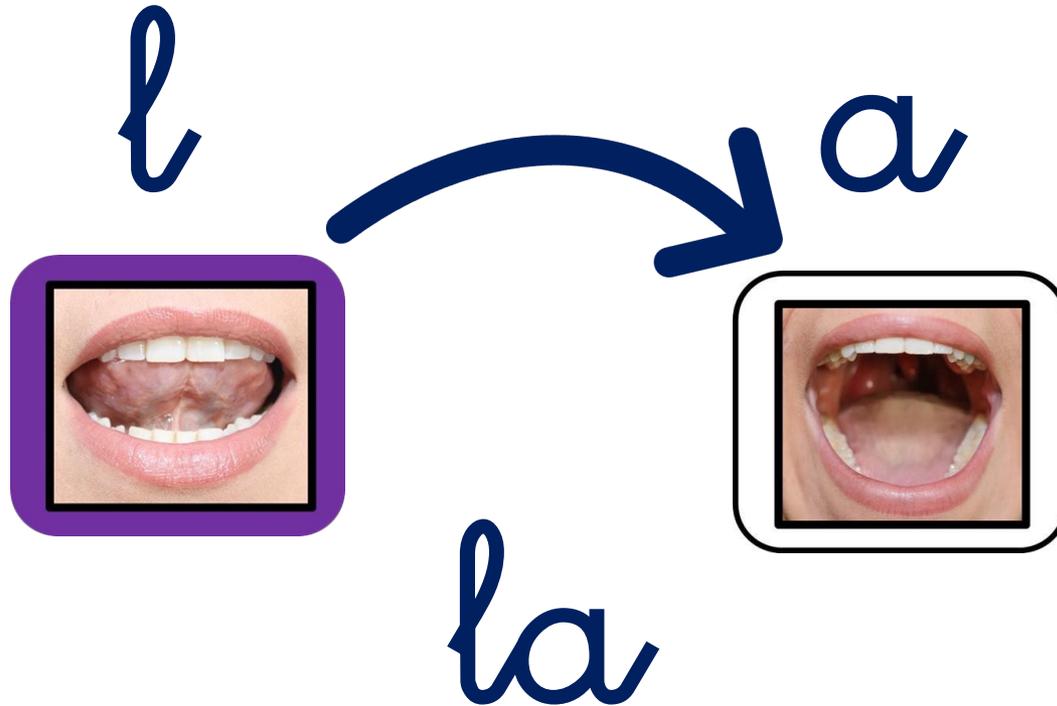


Bloque 2. Actividad 5

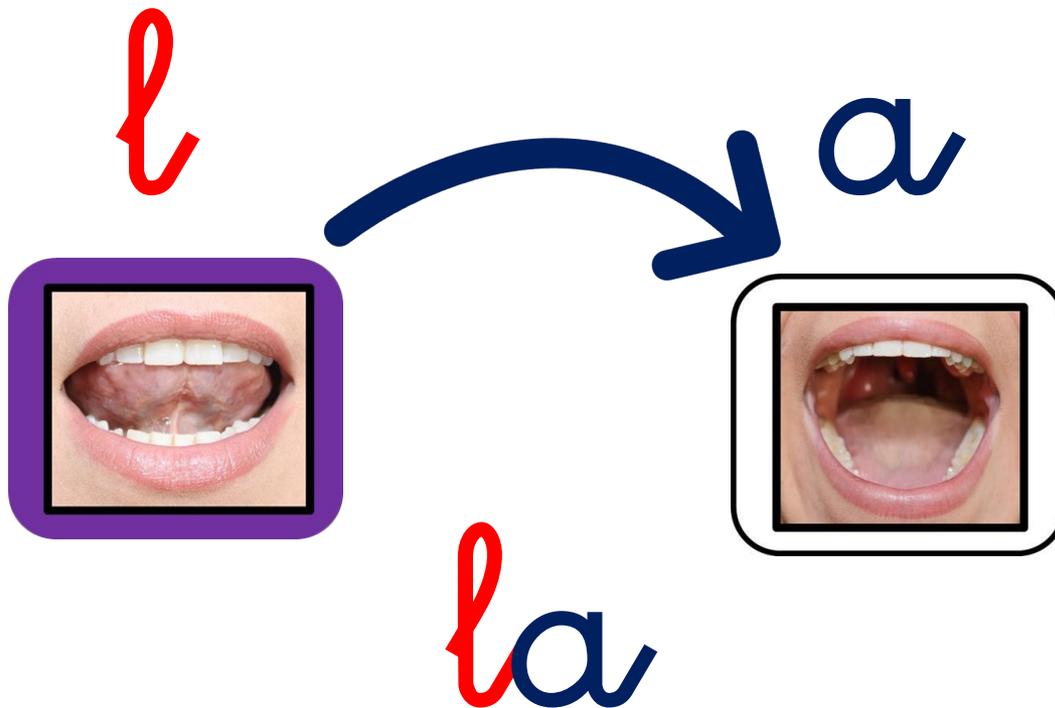


le

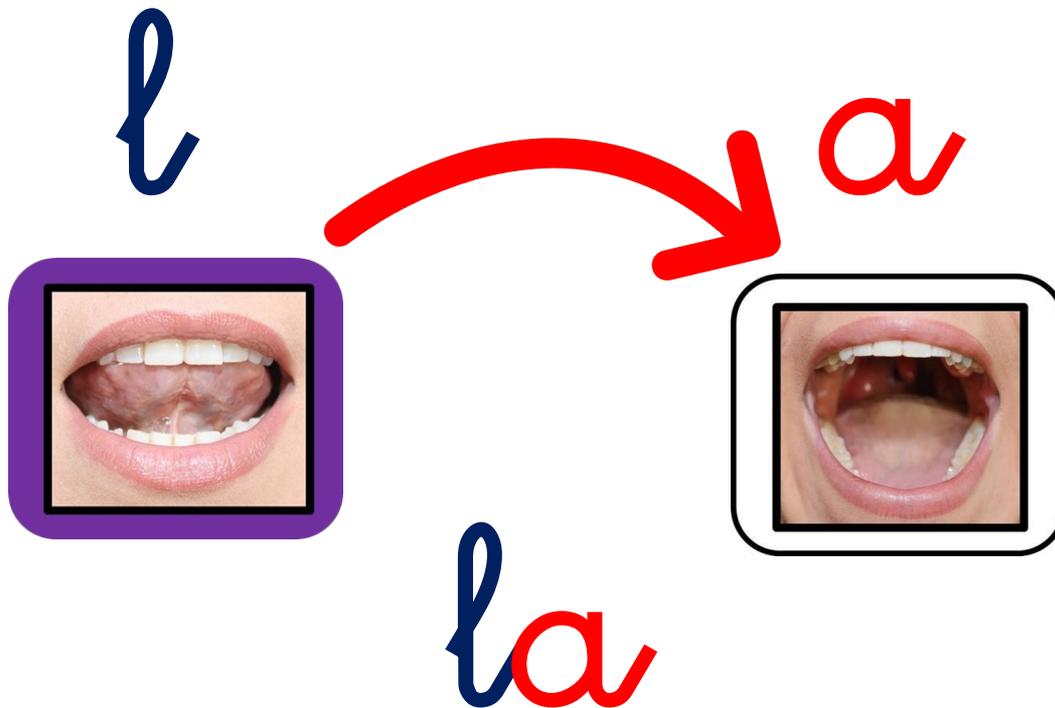
Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5

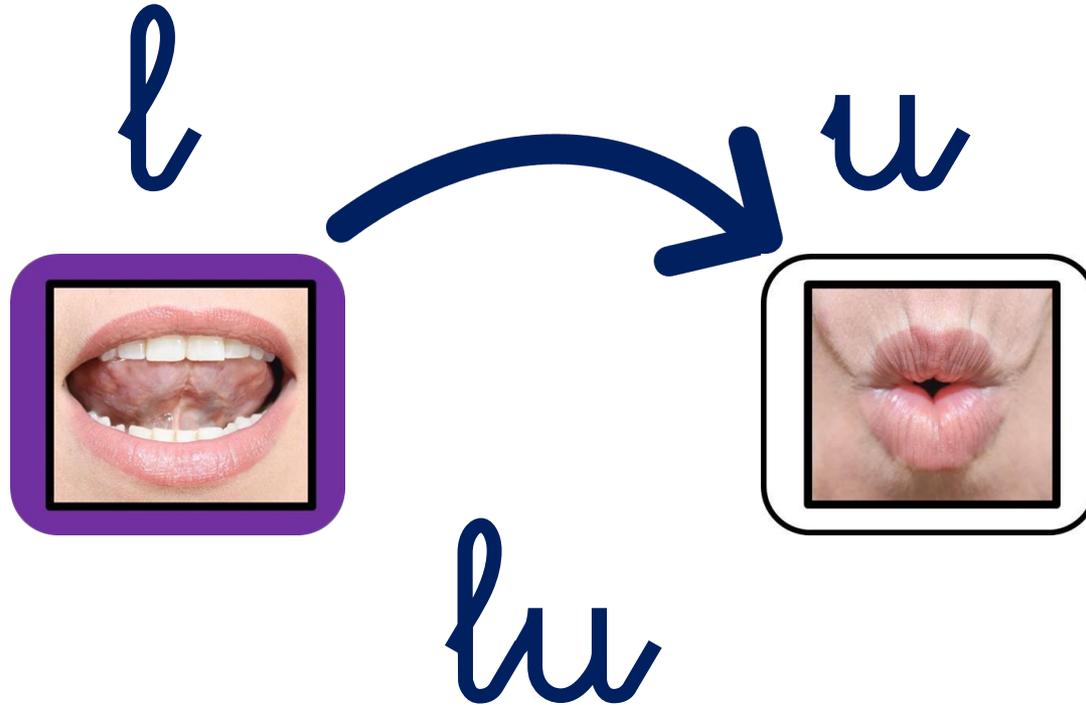


Bloque 2. Actividad 5

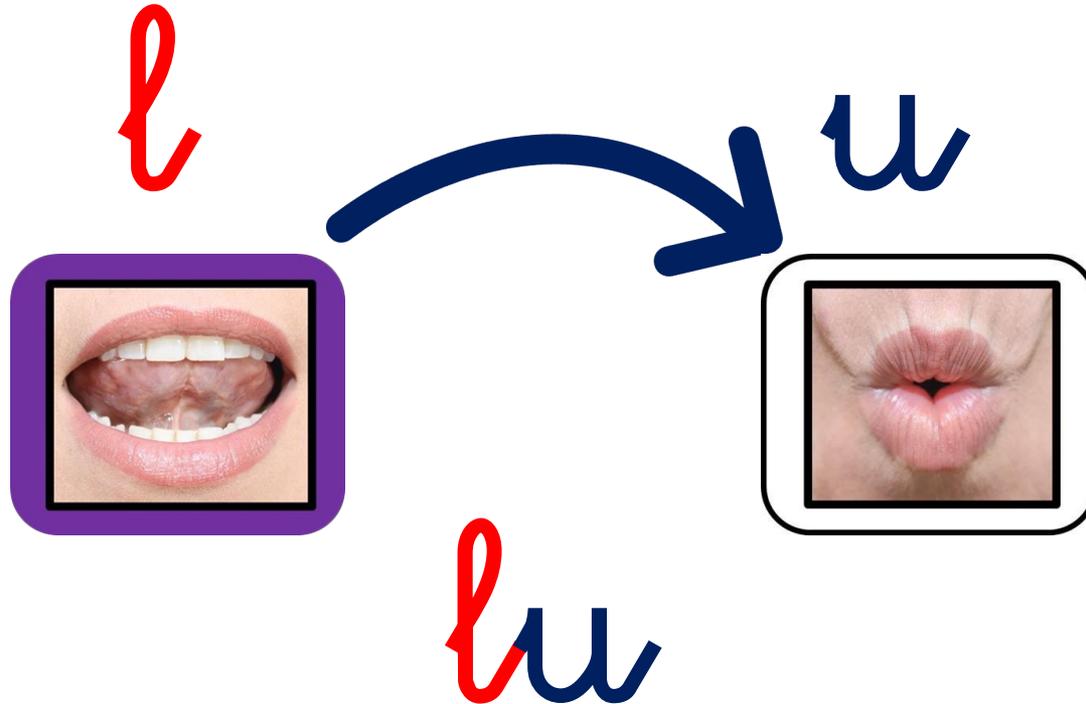


la

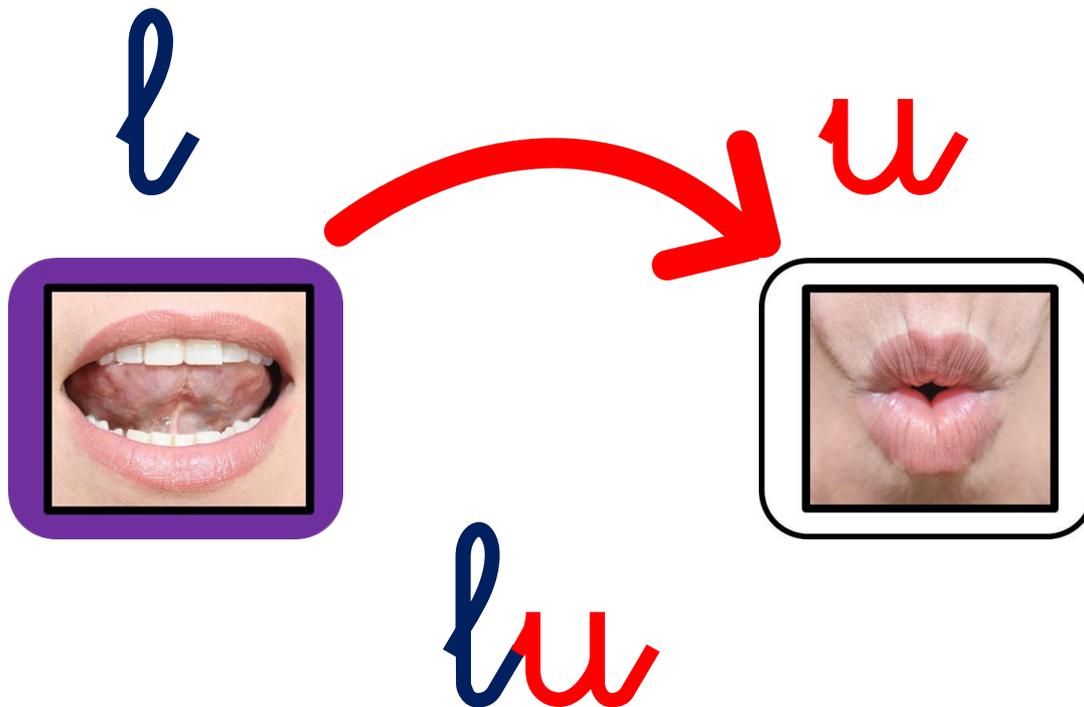
Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5

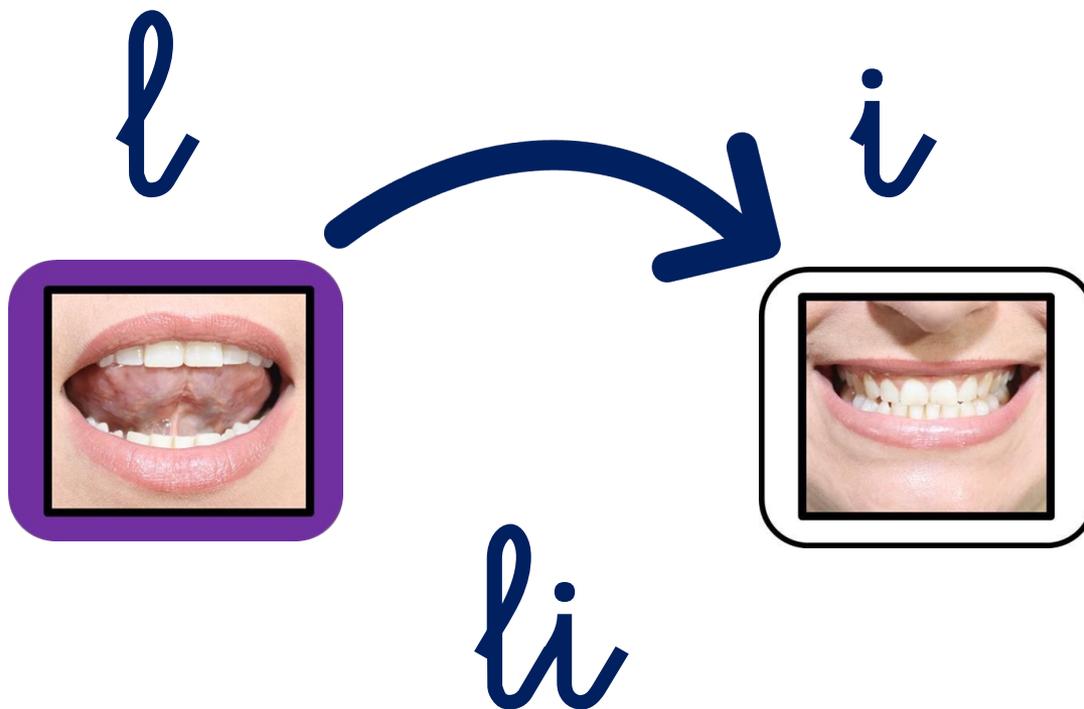


Bloque 2. Actividad 5

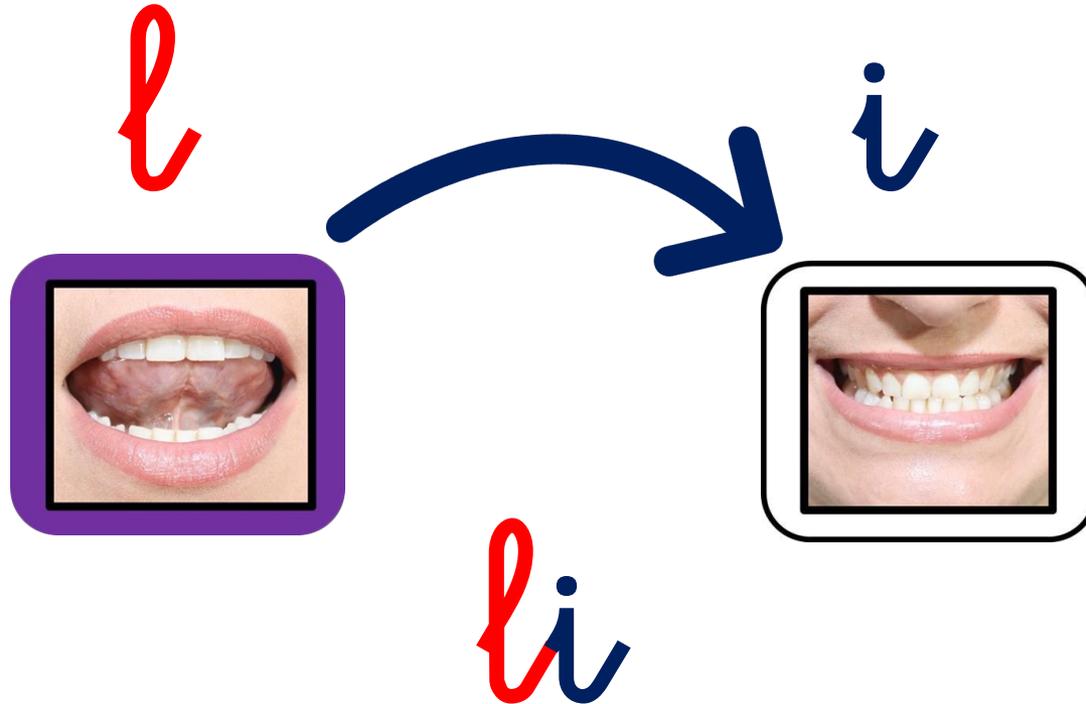


lu

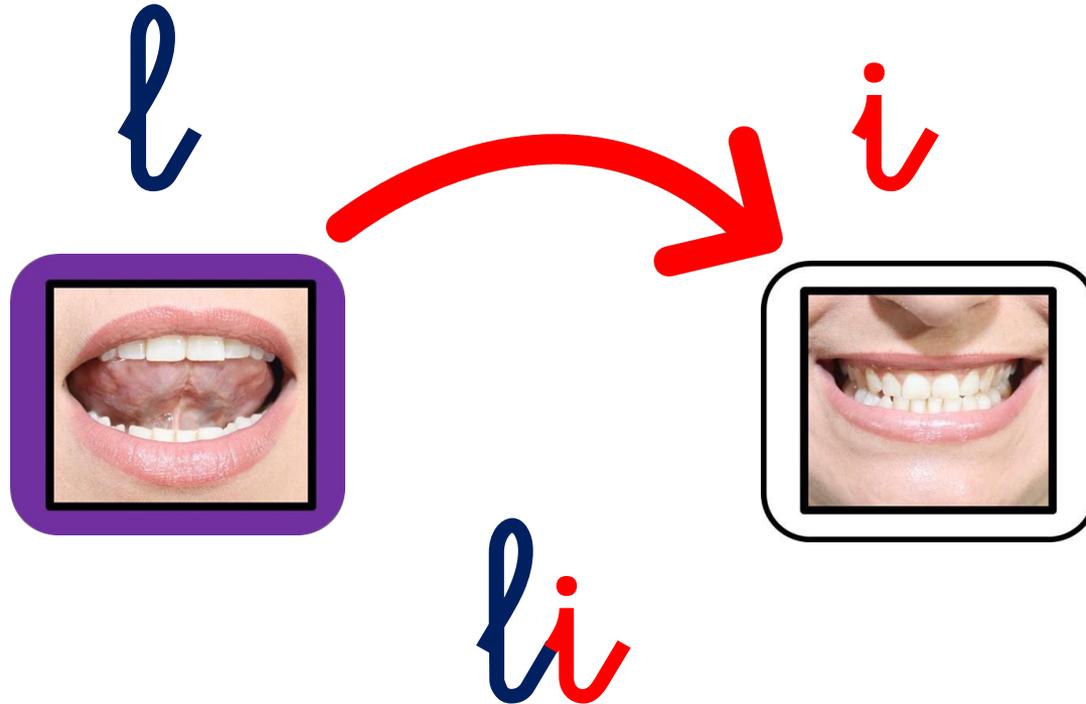
Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5

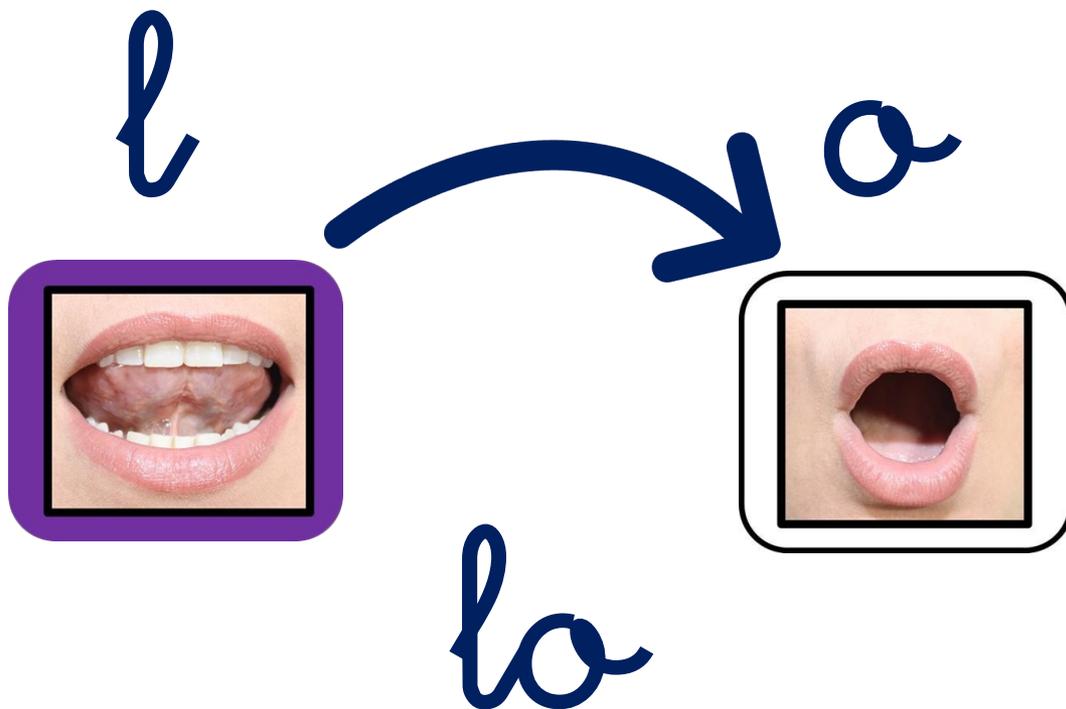


Bloque 2. Actividad 5

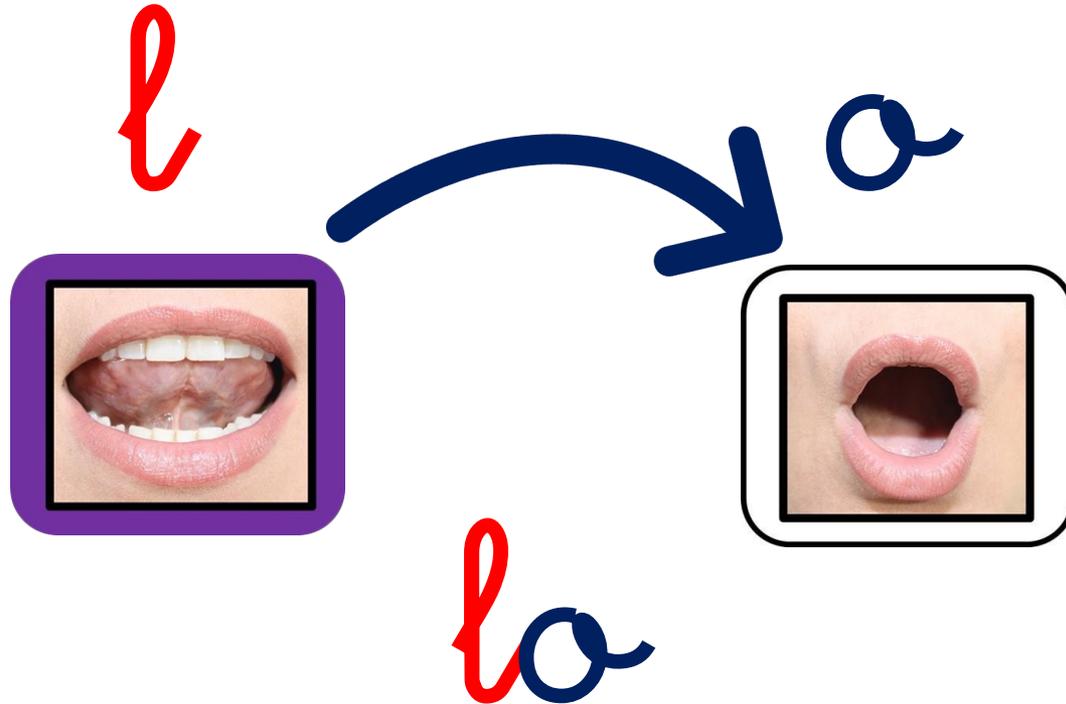


li

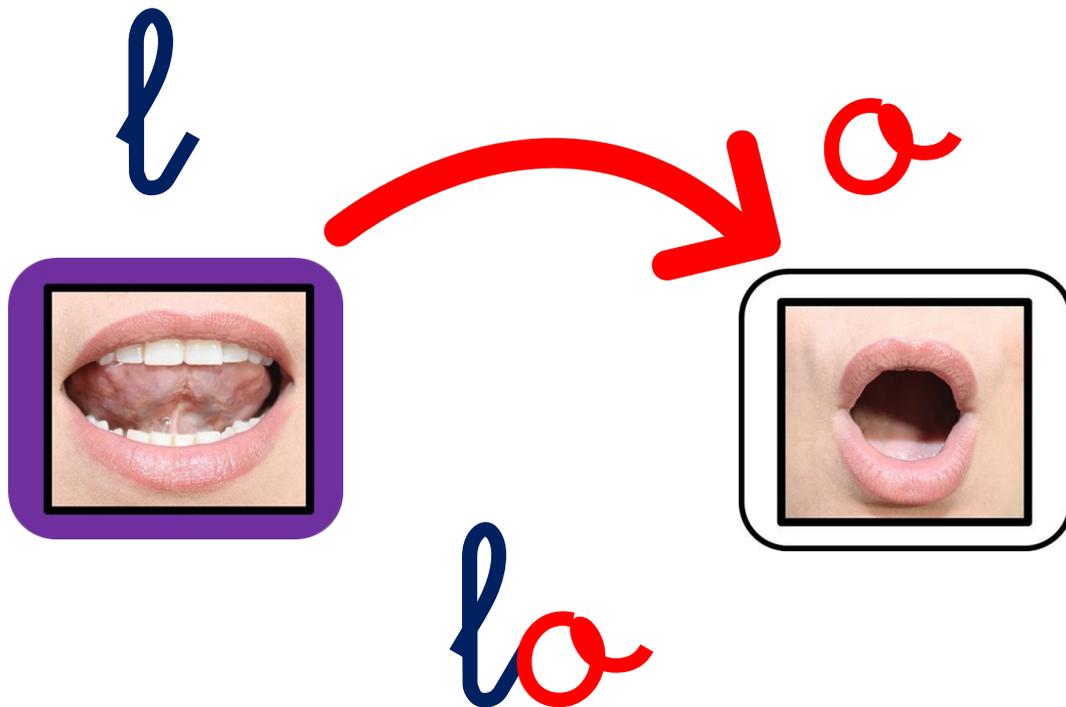
Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5



Bloque 2. Actividad 5



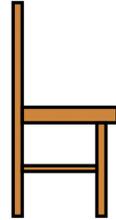
Bloque 2. Actividad 5



lo

¡Muy bien!

He estado bien sentada
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrada mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contenta
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque II

Conciencia Fonémica

Actividad 6. El cañón lanza sonidos

Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Ahora van a aparecer unos sonidos



Tienes que juntarlos en tu cabeza



Tienes que decirme cómo quedan juntos y luego escribirlos



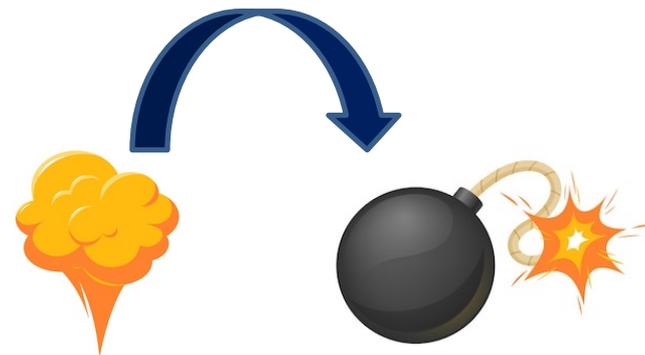
Bloque 2. Actividad 6

Este travieso mono va a lanzar un sonido con su cañón. ¡Estáte muy atento para ver qué sonido es!



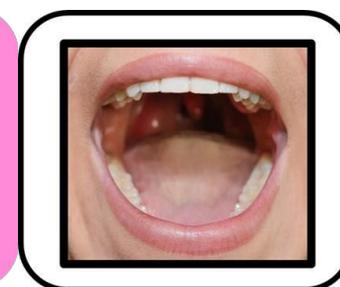
Bloque 2. Actividad 6

Haz el sonido y no lo
cortes y aguanta el
sonido hasta que explote
la siguiente bomba.



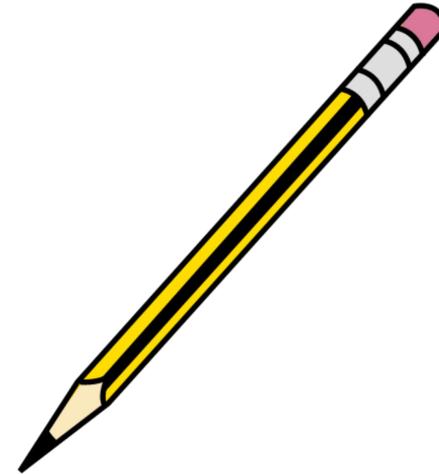
Bloque 2. Actividad 6

¡Ahora todo junto!



Bloque 2. Actividad 6

Escríbela



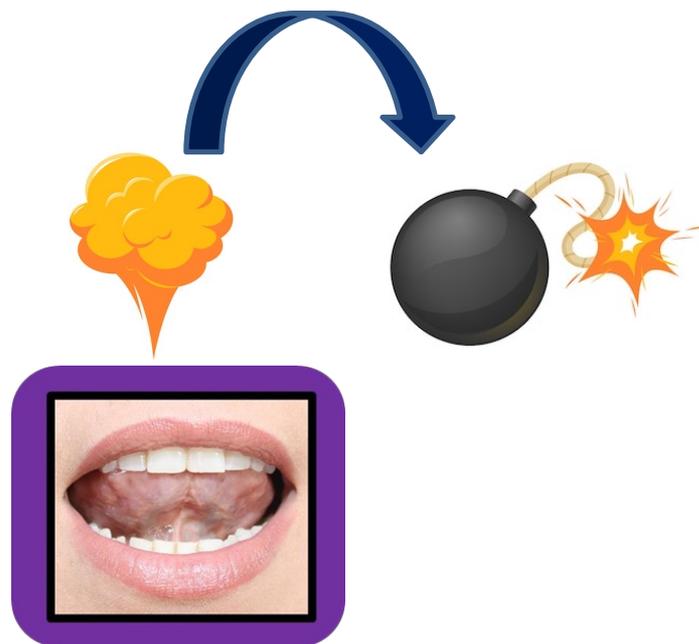
Bloque 2. Actividad 6

Este travieso mono va a lanzar un sonido con su cañón. ¡Estáte muy atento para ver qué sonido es!



Bloque 2. Actividad 6

Haz el sonido y no lo
cortes y aguanta el
sonido hasta que explote
la siguiente bomba.



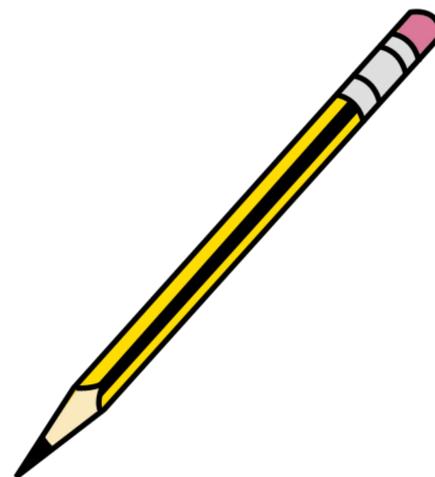
Bloque 2. Actividad 6

¡Ahora todo junto!



Bloque 2. Actividad 6

Escríbela



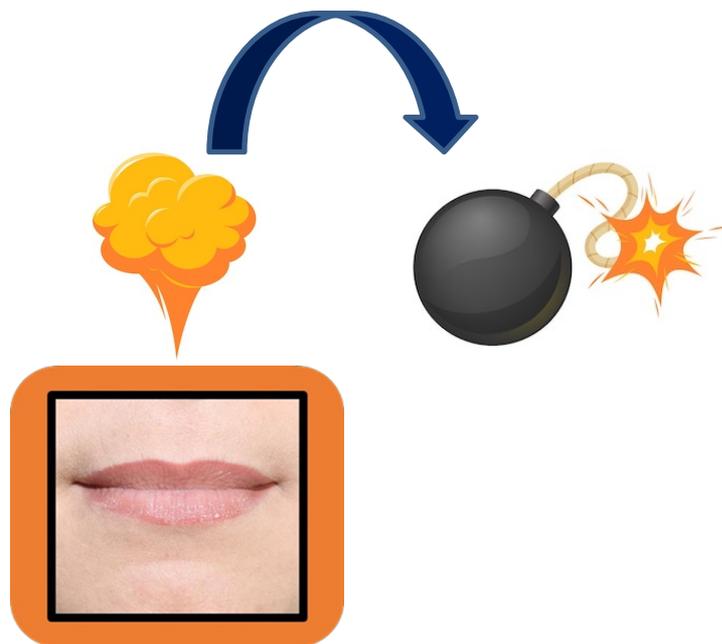
Bloque 2. Actividad 6

Este travieso mono va a lanzar un sonido con su cañón. ¡Estáte muy atento para ver qué sonido es!



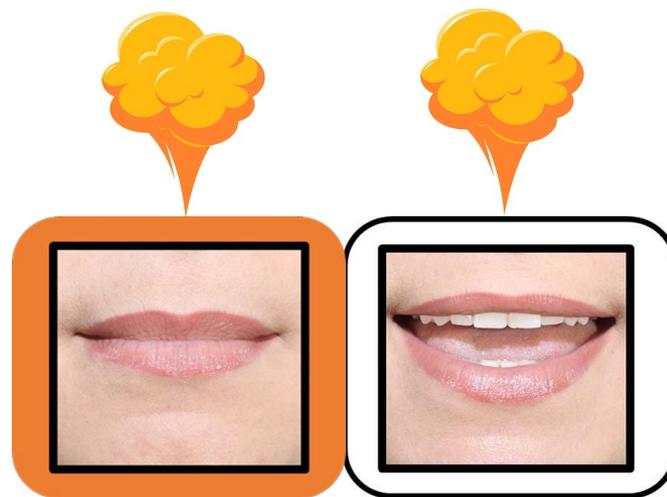
Bloque 2. Actividad 6

Haz el sonido y no lo
cortes y aguanta el
sonido hasta que explote
la siguiente bomba.



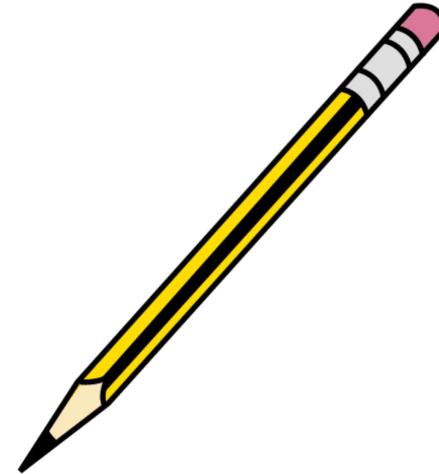
Bloque 2. Actividad 6

¡Ahora todo junto!



Bloque 2. Actividad 6

Escríbela



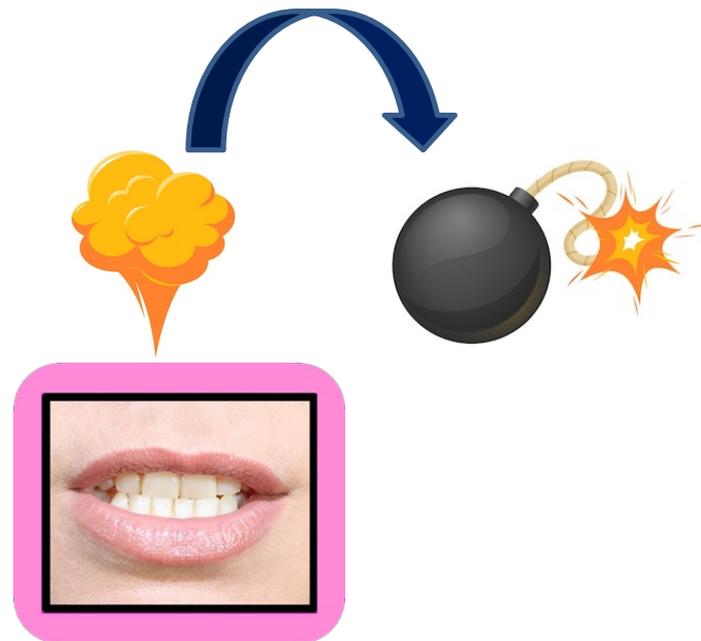
Bloque 2. Actividad 6

Este travieso mono va a lanzar un sonido con su cañón. ¡Estáte muy atento para ver qué sonido es!



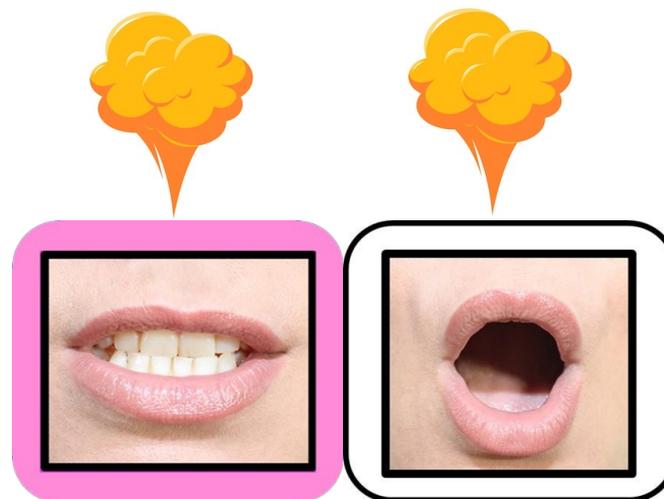
Bloque 2. Actividad 6

Haz el sonido y no lo
cortes y aguanta el
sonido hasta que explote
la siguiente bomba.



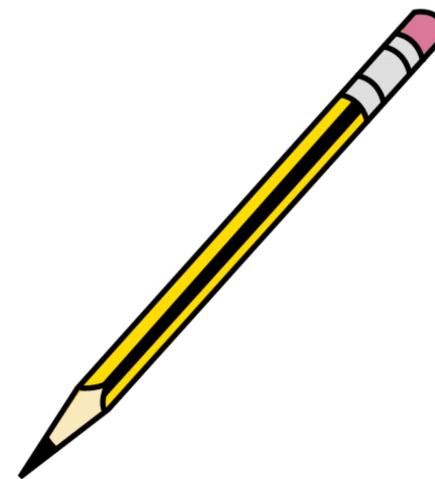
Bloque 2. Actividad 6

¡Ahora todo junto!



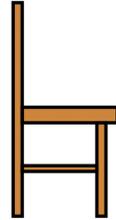
Bloque 2. Actividad 6

Escríbela



¡Muy bien!

He estado bien sentada
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrada mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contenta
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque III

Decodificación



Bloque III

Decodificación

Actividad 7. Leemos sílabas y las relacionamos con sus dibujos

Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Ahora te voy a enseñar unas sílabas



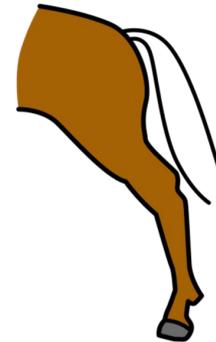
Tienes que leerlas lo mejor que puedas



Tienes que decirme el dibujo que empiece por esa sílaba

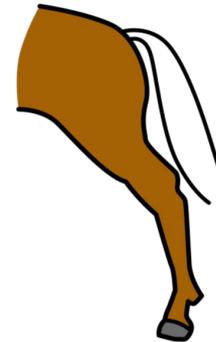
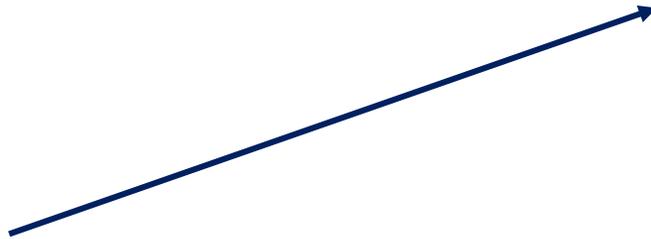
Bloque 3. Actividad 7

la



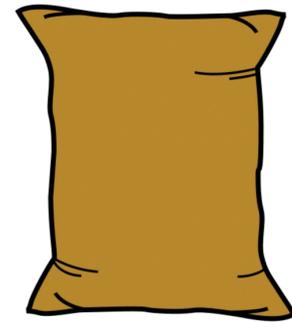
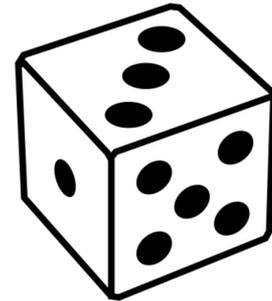
Bloque 3. Actividad 7

la



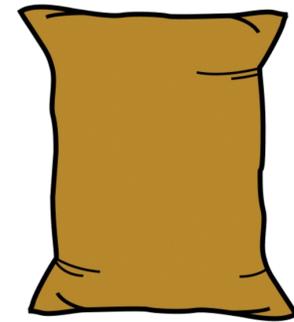
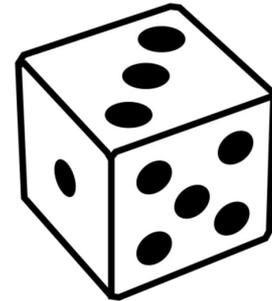
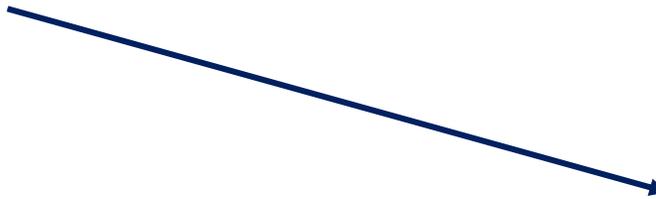
Bloque 3. Actividad 7

sa



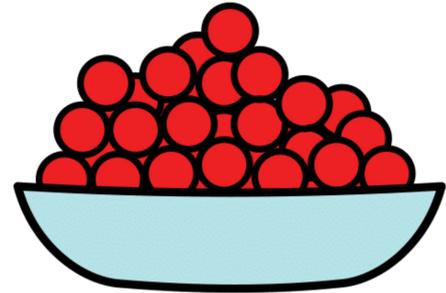
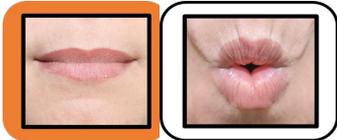
Bloque 3. Actividad 7

sa



Bloque 3. Actividad 7

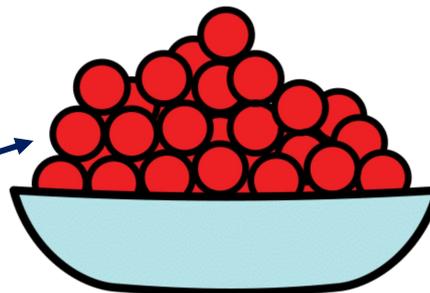
mu



$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$

Bloque 3. Actividad 7

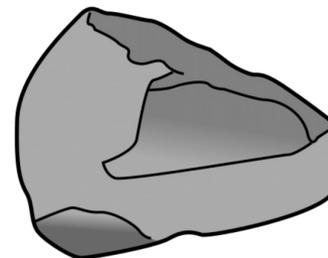
mu



$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$

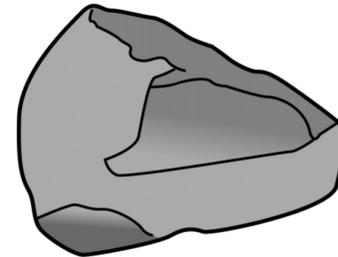
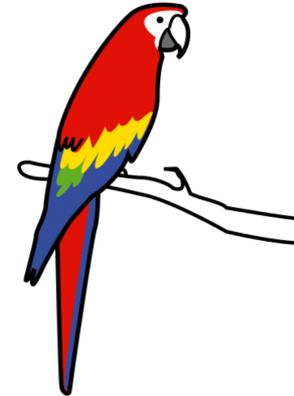
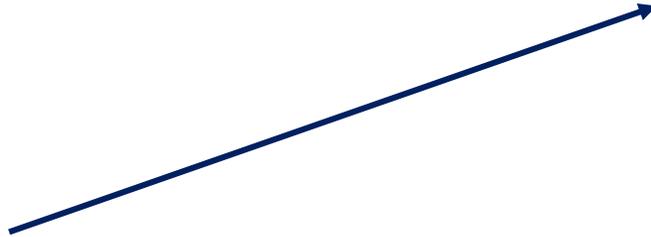
Bloque 3. Actividad 7

lo



Bloque 3. Actividad 7

lo



Bloque 3. Actividad 7

su

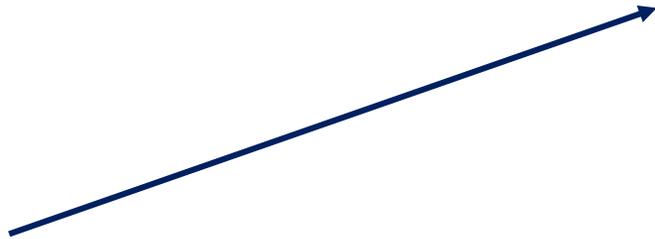


$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



Bloque 3. Actividad 7

su

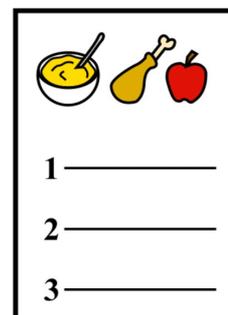
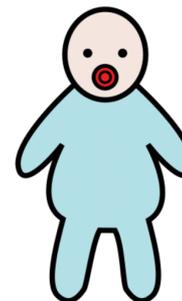


$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



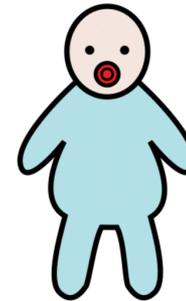
Bloque 3. Actividad 7

me



Bloque 3. Actividad 7

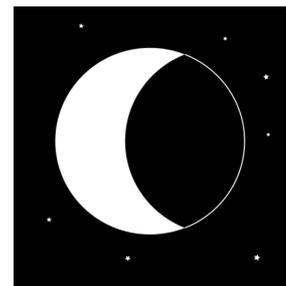
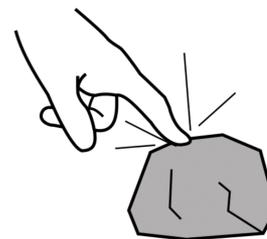
me



		
1 _____		
2 _____		
3 _____		

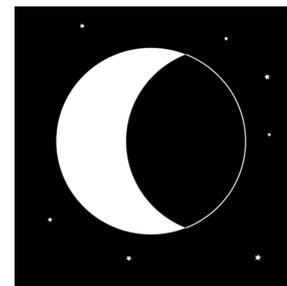
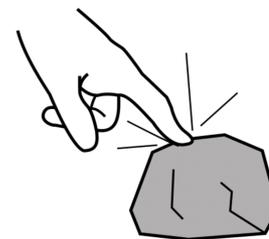
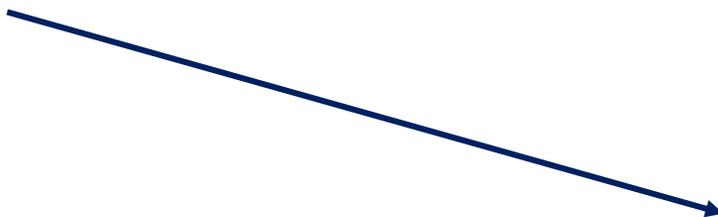
Bloque 3. Actividad 7

lu



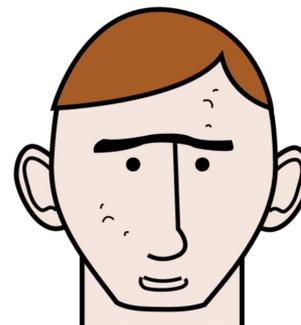
Bloque 3. Actividad 7

lu



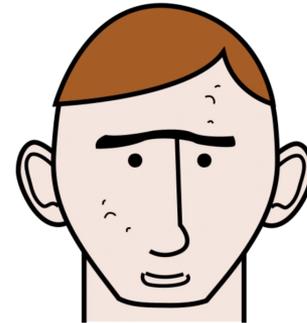
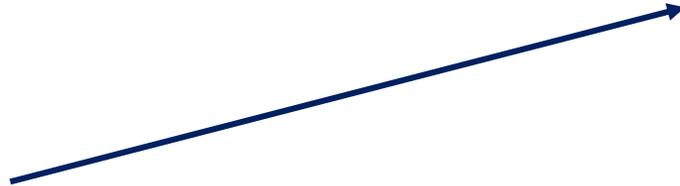
Bloque 3. Actividad 7

se



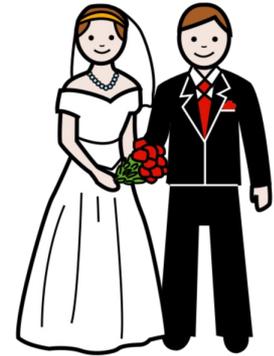
Bloque 3. Actividad 7

se



Bloque 3. Actividad 7

mo



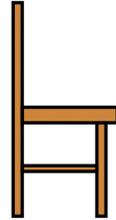
Bloque 3. Actividad 7

mo



¡Muy bien!

He estado bien sentada
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrada mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contenta
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque III

Decodificación

Actividad 8 . Leemos sílabas

Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Nuestro goloso panda tiene mucha hambre



Ayúdalo a merendar bambú leyendo las sílabas que aparecen



¡Procura no fallar que tiene mucha hambre!

Bloque 3. Actividad 8

ma



mo



mu



mi



me



Bloque 3. Actividad 8



mo



mu



mi



me



Bloque 3. Actividad 8



mu



mi



me



Bloque 3. Actividad 8



mi



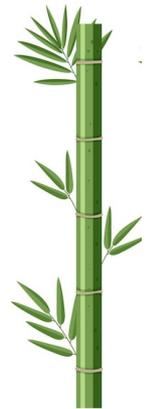
me



Bloque 3. Actividad 8



me



Bloque 3. Actividad 8



Bloque 3. Actividad 8

ma

mo

mu

mi

me



Bloque 3. Actividad 8



mo

mu

mi

me



Bloque 3. Actividad 8



mu mi me



Bloque 3. Actividad 8



mi me



Bloque 3. Actividad 8



me



Bloque 3. Actividad 8



Bloque 3. Actividad 8

sa



so



su



si



se



Bloque 3. Actividad 8



so



su



si



se



Bloque 3. Actividad 8



su



si



se



Bloque 3. Actividad 8



si

se



Bloque 3. Actividad 8



se



Bloque 3. Actividad 8



Bloque 3. Actividad 8

sa



so



su



si



se



Bloque 3. Actividad 8



so



su



si



se



Bloque 3. Actividad 8



su



si



se



Bloque 3. Actividad 8



si

se



Bloque 3. Actividad 8



se



Bloque 3. Actividad 8



Bloque 3. Actividad 8

la



lo



lu



li



le



Bloque 3. Actividad 8



lo



lu



li



le



Bloque 3. Actividad 8



lu



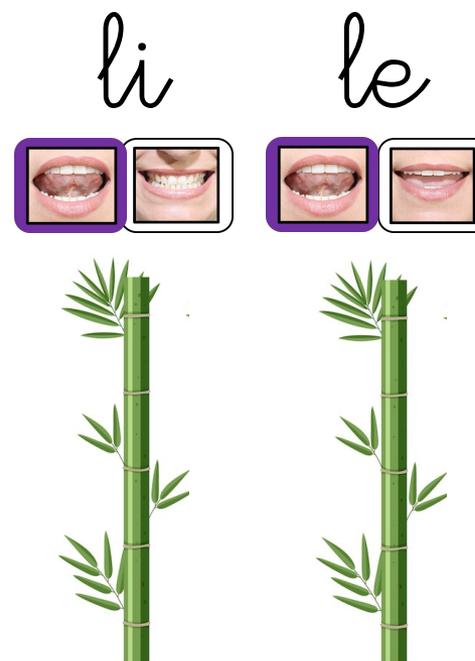
li



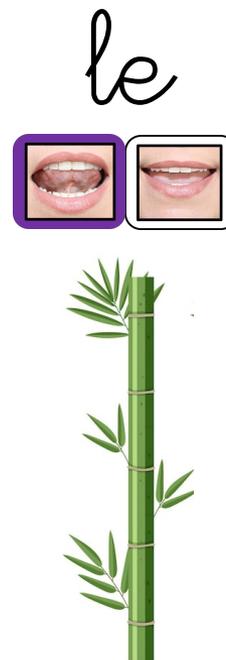
le



Bloque 3. Actividad 8



Bloque 3. Actividad 8



Bloque 3. Actividad 8



Bloque 3. Actividad 8



la



lo



lu



li



le



Bloque 3. Actividad 8



lo



lu



li



le



Bloque 3. Actividad 8



lu



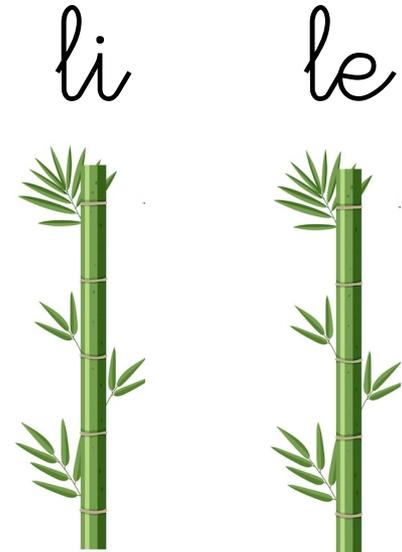
li



le



Bloque 3. Actividad 8



Bloque 3. Actividad 8

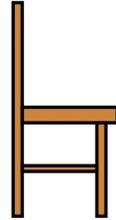


Bloque 3. Actividad 8



¡Muy bien!

He estado bien sentada
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrada mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contenta
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque III

Decodificación

Actividad 9 . Guardamos los objetos en el baúl

Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Un niño pequeño ha desordenado el baúl de un viejo pirata

Está todo muy desordenado y no sabemos qué cosas son
suyas

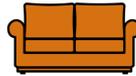
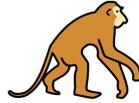
Ayúdalo a guardar sus cosas en el baúl



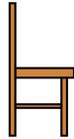
Bloque 3. Actividad 9



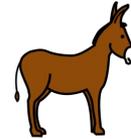
mo



si



lu



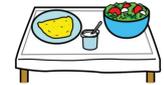
ma



se



o



la



Bloque 3. Actividad 9



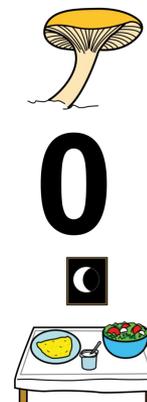
mo



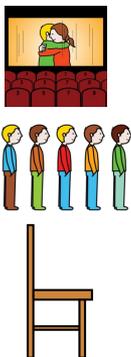
lu



se



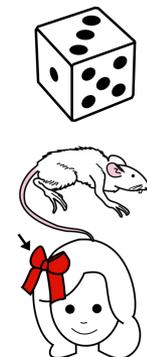
si



ma



la



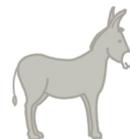
Bloque 3. Actividad 9



mo



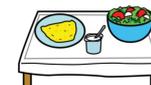
lu



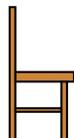
se



o



si



ma



la



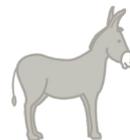
Bloque 3. Actividad 9



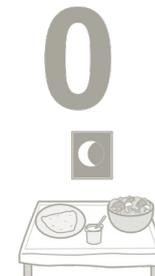
mo



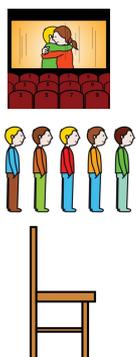
lu



se



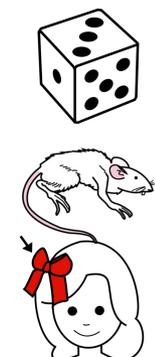
si



ma



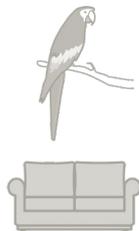
la



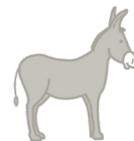
Bloque 3. Actividad 9



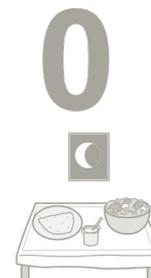
mo



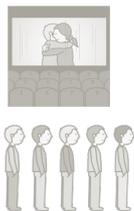
lu



se



si



ma



la



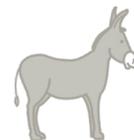
Bloque 3. Actividad 9



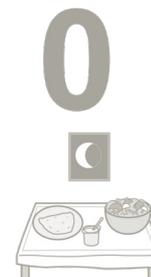
mo



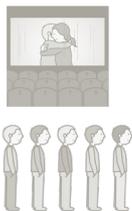
lu



se



si



ma



la



Bloque 3. Actividad 9



mo



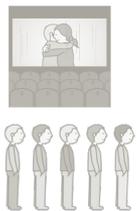
lu



se



si



ma



la



PANDA

Programa de Alfabetización a Niños
con Dificultades de Aprendizaje



Fase 2 Semana 1

