

Intervenciones para la mejora del vocabulario académico y la comprensión lectora



Julián Palazón López

Doctor en ciencias de la Educación

Psicólogo/ Pedagogo

Dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje

Julian.90.jp@gmail.com

Índice

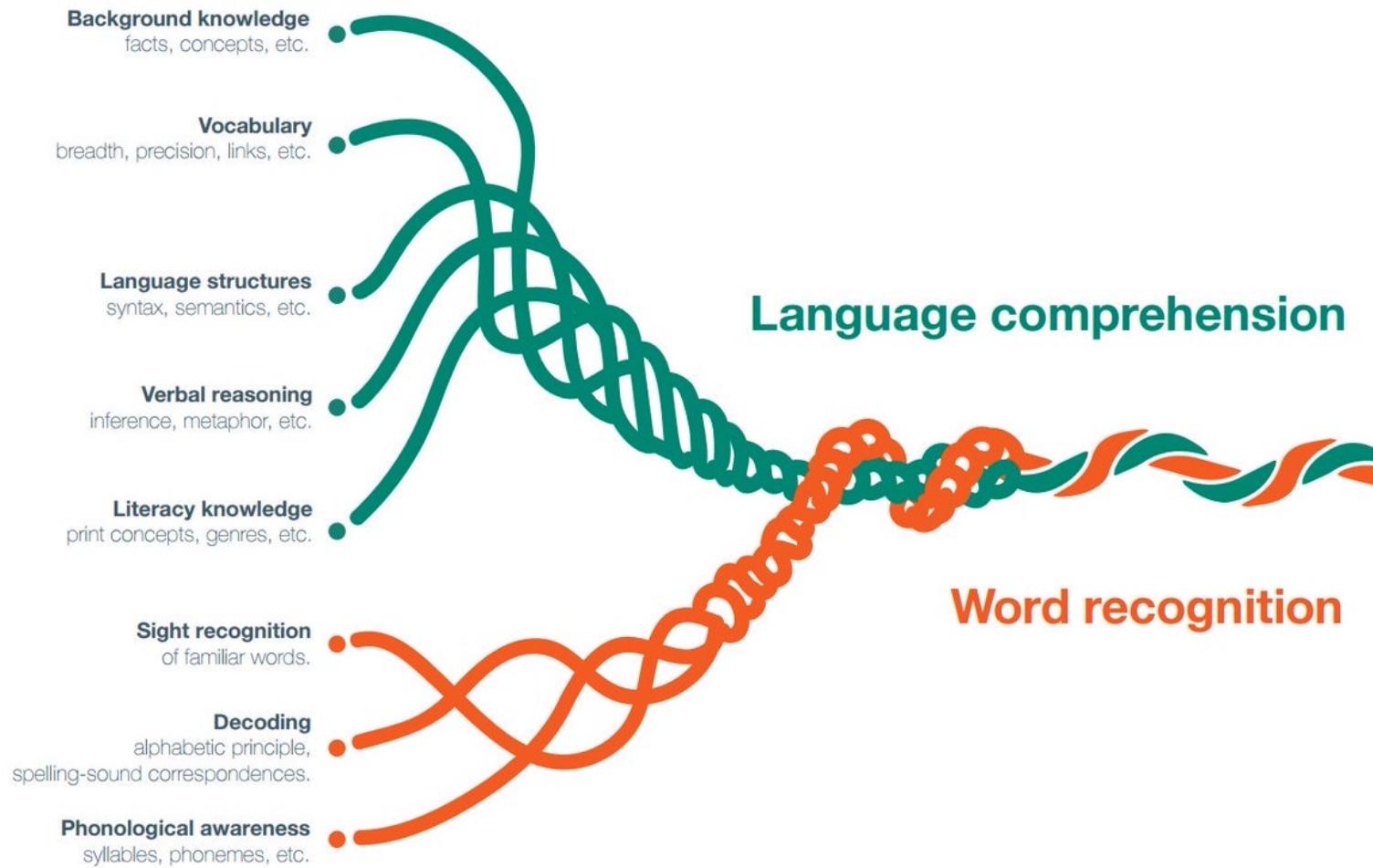
1. Marco teórico
2. Vocabulario
3. Inferencias
4. Estrategias
5. Comprensión lectora en niños con pobre lenguaje los primeros años
6. Intervenciones para la mejora de la decodificación



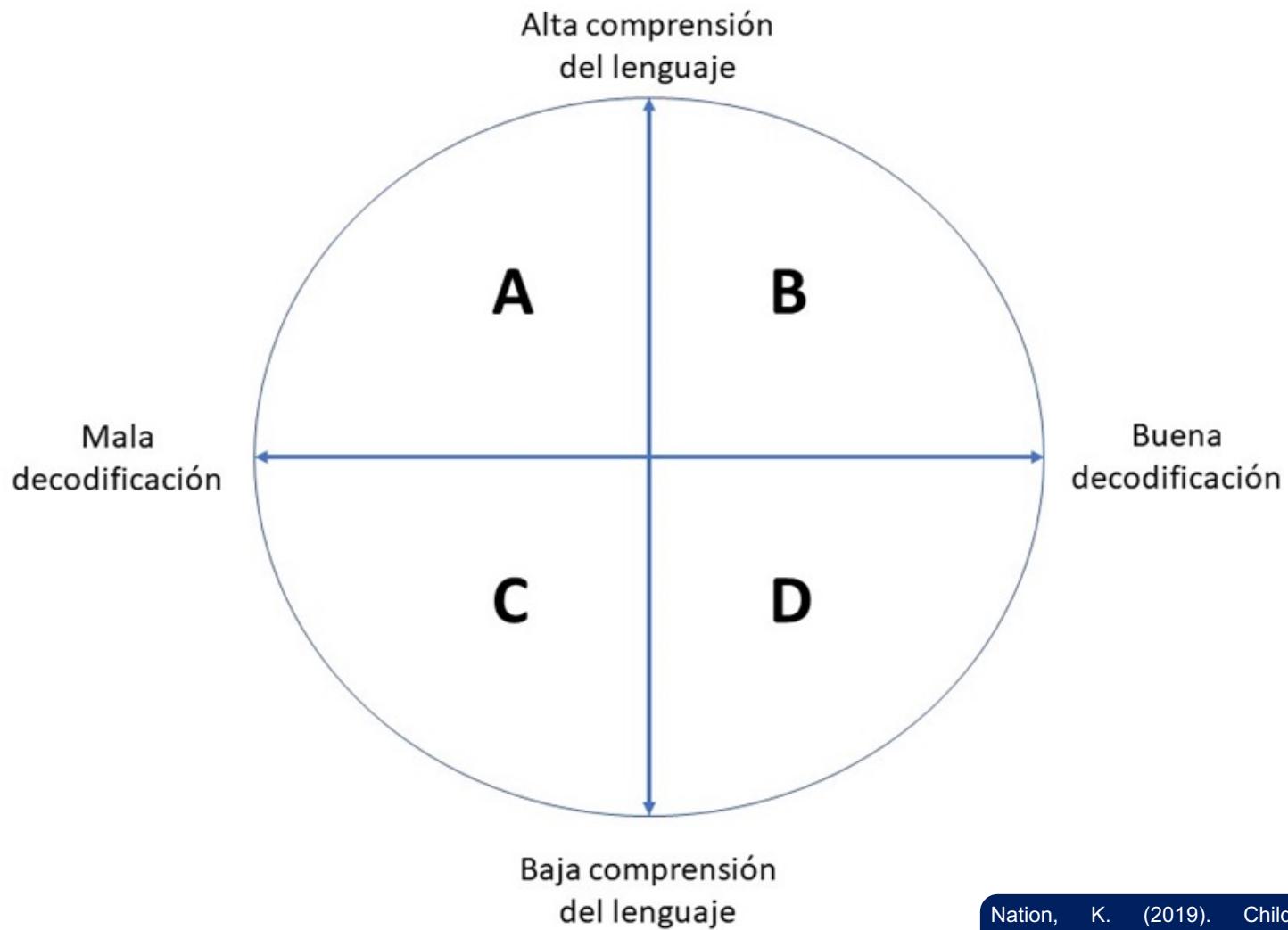
Marco teórico

El modelo de doble cuerda

FIGURE 1: THE MANY STRANDS THAT ARE WOVEN INTO SKILLED READING⁷

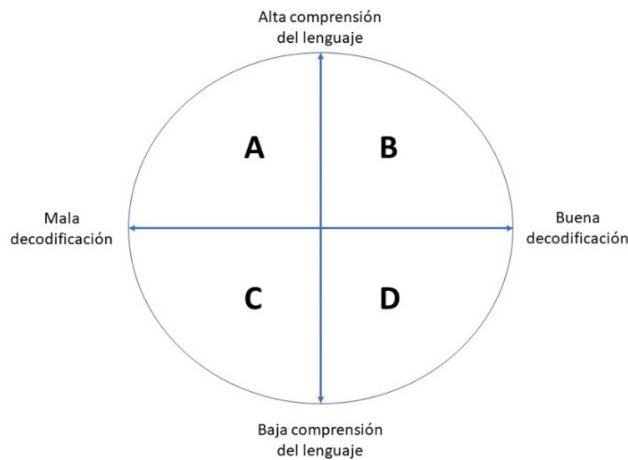


El modelo de visión simple de lectura y la respuesta educativa



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.

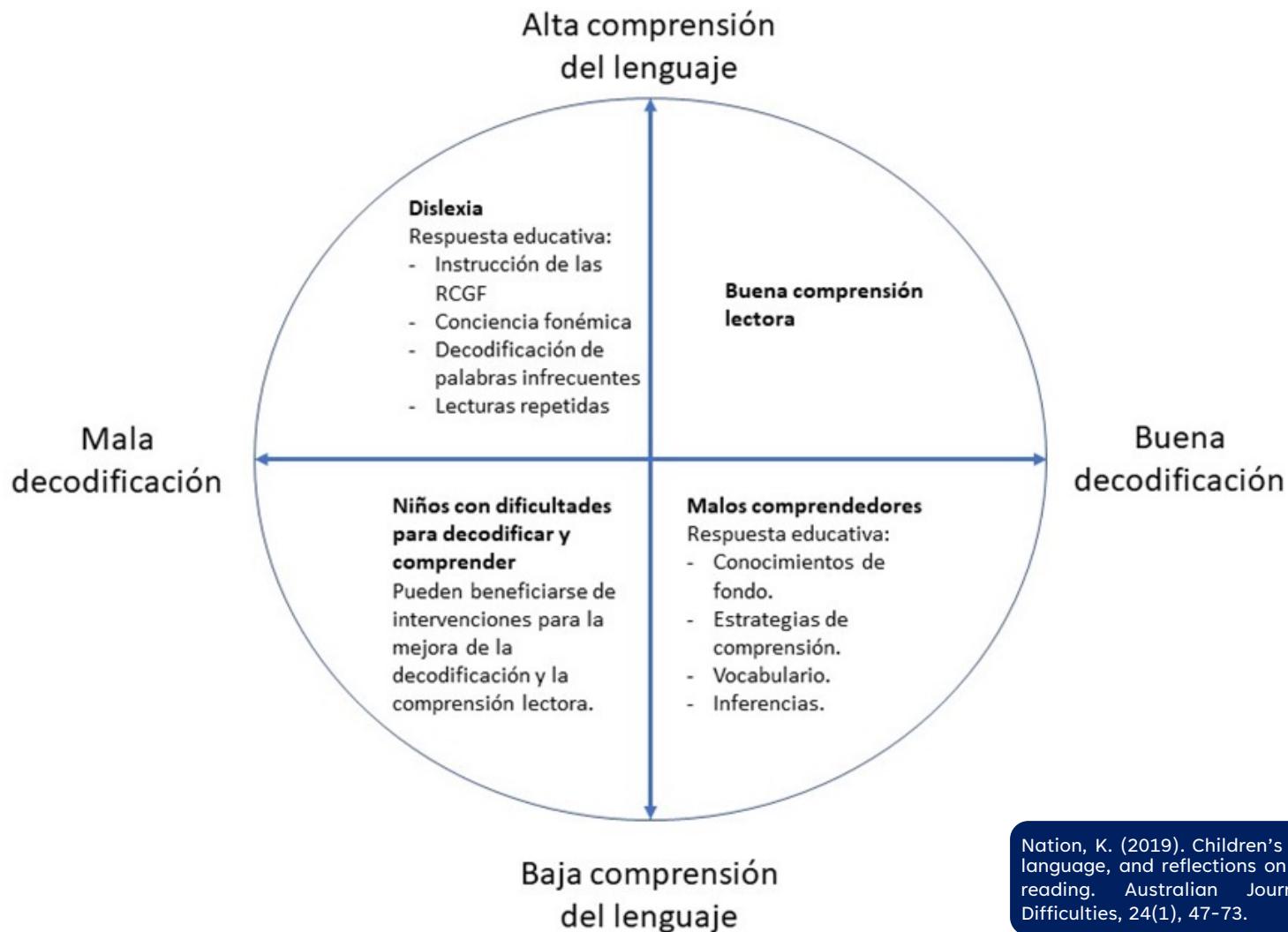
El modelo de doble cuerda



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).

El modelo de visión simple de lectura y la respuesta educativa

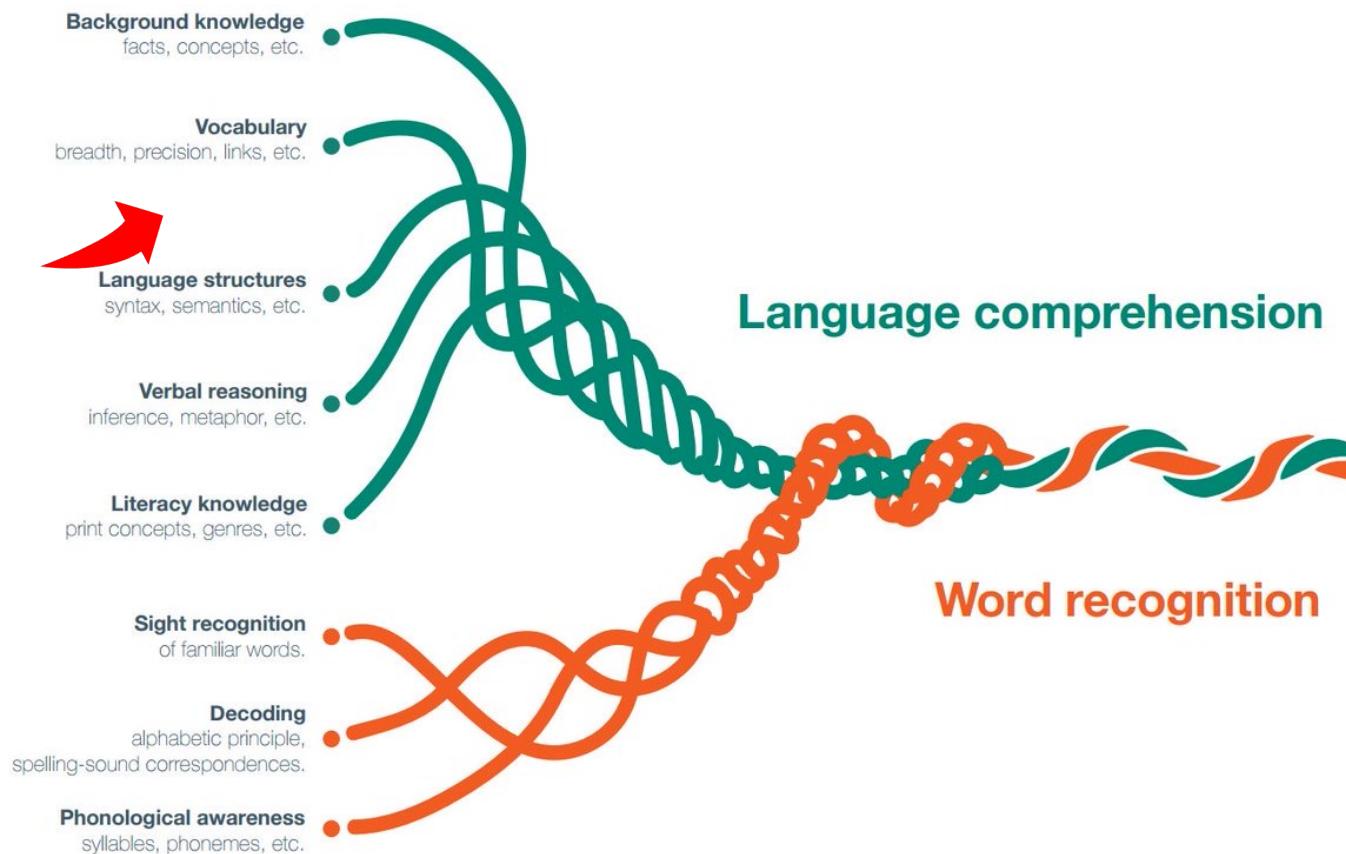


Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73.

Vocabulario

La enseñanza de vocabulario académico y su importancia en la comprensión lectora

FIGURE 1: THE MANY STRANDS THAT ARE WOVEN INTO SKILLED READING⁷



Estrategias de comprensión lectora

Sin lenguaje y conocimientos previos las estrategias son ineficaces.

El lenguaje descontextualizado no mejora la comprensión lectora.

LSHSS

Clinical Focus

Beyond Comprehension Strategy Instruction: What's Next?

Amy M. Elleman^a and Donald L. Compton^b

Purpose: In this article, we respond to Catts and Kamhi's (2017) argument that reading comprehension is not a single ability.

Method: We provide a brief review of the impact of strategy instruction, the importance of knowledge in reading comprehension, and possible avenues for future research and practice.

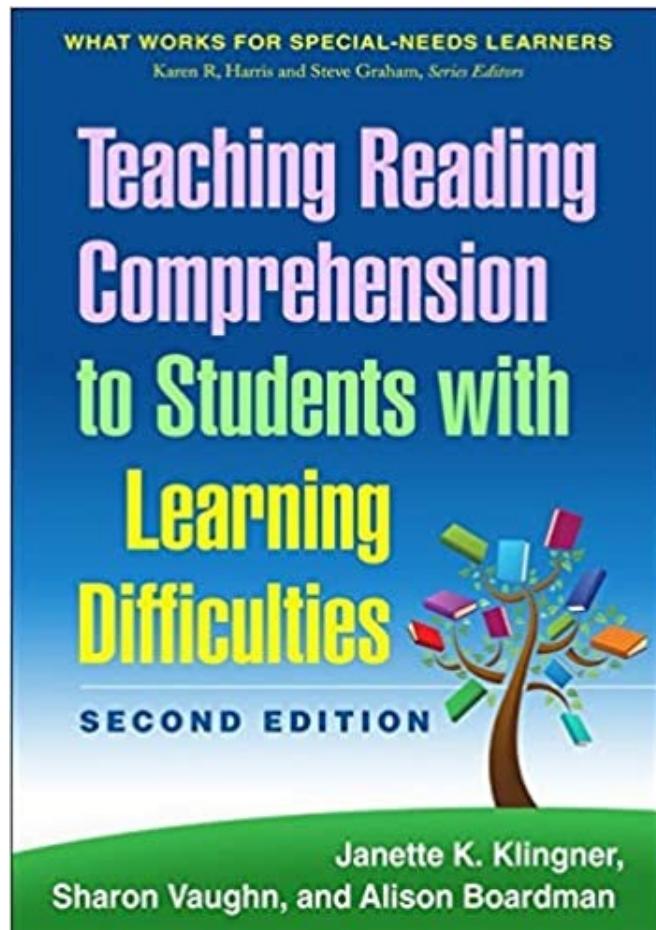
Results: We agree with Catts and Kamhi's argument that reading comprehension is a complex endeavor and that current recommended practices do not reflect the complexity of the construct. Knowledge building, despite its important role in comprehension, has been relegated to a back seat in reading comprehension instruction. In the final

section of the article, we outline possible avenues for research and practice (e.g., generative language instruction, dialogic approaches to knowledge building, analogical reasoning and disciplinary literacy, the use of graphics and media, inference instruction) for improving reading-comprehension outcomes.

Conclusions: Reading comprehension is a complex ability, and comprehension instruction should reflect this complexity. If we want to have an impact on long-term growth in reading comprehension, we will need to expand our current repertoire of instructional methods to include approaches that support the acquisition and integration of knowledge across a variety of texts and topics.

Un apunte importante

Más que el número de palabras que el niño conoce, lo que impacta en la comprensión lectora es la profundidad con que las conoce (Vaughn et al., 2015).



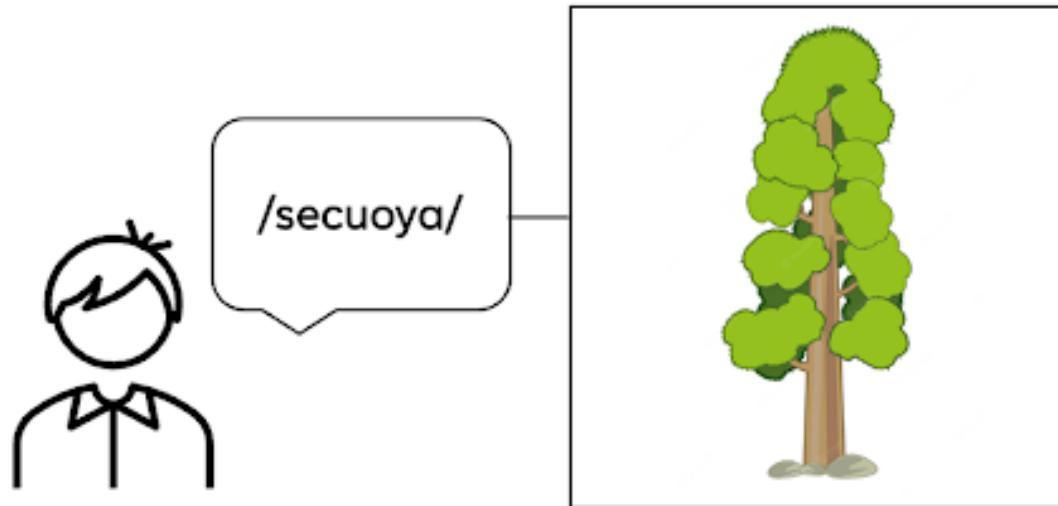
¿Cómo se aprende el vocabulario?

¿Qué tengo que aprender de una palabra?

Pronunciación

Significado

Uso



¿Cómo se aprende el vocabulario?

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN NIÑOS CON TEL/TDL

Problemas en el “mapeo rápido” y en el “mapeo lento” (Levlin et al., 2022)

Julián Palazón
(2022)

Mapeo rápido



Dificultades

Mapeo lento



Al exponerse y codificar por vez primera una palabra los niños deben conectar y codificar la forma fonológica de esta (los sonidos del habla que la conforman) con su significado. A esto se le llama “mapeo rápido”. Algunas personas pueden hacer esto con tan solo una exposición (Carey, 2010). Los niños con TEL/TDL parecen tener problemas con esta codificación inicial de la información fonológica y semántica en la memoria a largo plazo (Haebig et al., 2019; Leonanrd et al., 2019). Por ello, aumentar el número de exposiciones con el léxico nuevo que los niños deben aprender parece fundamental. En un estudio con adultos de 19 años con TDL, McGregor et al. (2020) encontraron que estos necesitaron un 39% más de exposiciones para alcanzar el mismo nivel de retención un mes después que sus iguales sin TDL.



Esta representación inicial que conecta aspectos fonológicos y semánticos deberá ser retenida y recuperada la próxima vez que aparezca la palabra. Después de varias exposiciones a esa misma palabra, los niños irán adquiriendo profundidad sobre la misma, desarrollando un conocimiento semántico más rico y añadiendo más detalles a su significado. Este es el llamado “mapeo lento”. Algunos niños con TDL parecen mostrar dificultades severas para crear buenas representaciones semánticas de las palabras, conociendo los términos de forma más superficial (Mcgregor et al., 2013).

Adquirir la representación fonológica de las palabras

Método 1



Presentaré la palabra escrita, el dibujo y la definición. Luego **la repetirán dos veces.**

Método 2



Presentaré la palabra escrita, el dibujo y la definición. Luego **la descompondrán en sus sonidos y la leerán.**

Chambrè, S. J., Ehri, L. C. y Ness, M. (2020). Phonological decoding enhances orthographic facilitation of vocabulary learning in first graders. *Reading and Writing*, 33, 1133-1162.

Efectos de descomponer las palabras en sus sonidos y decodificar

- Uno de los aspectos más interesantes de este trabajo implica conocer si al descomponer las palabras en sus sonidos (/f/, /l/, /a/, /n/) y luego leerlas (/flan/) se podía facilitar el aprendizaje de vocabulario.
- Los resultados obtenidos muestran, en general, que los niños que llevaban a cabo esta tarea aprendían y recordaban mejor la pronunciación de las palabras enseñadas que aquellos que veían las palabras escritas, pero a los que no se pedía leerlas.
- Las investigadoras indican que procesar de forma activa la información fonológica de la palabra favorece conectar su pronunciación con las letras y codificarla así mejor en nuestra memoria.



Intervenciones para la mejora del vocabulario académico

Los niños con problemas en el desarrollo del lenguaje no parecen aprender tan fácilmente vocabulario de forma implícita (véase el interesante metaanálisis de Kan y Windsor, 2010).

Pui Fong Kan
University of Minnesota, Minneapolis,
and University of Colorado, Boulder

Jennifer Windsor
University of Minnesota

Word Learning in Children With Primary Language Impairment: A Meta-Analysis

Purpose: The present study is a meta-analysis that examines the difference in novel word learning performance between children with primary language impairment (LI) and typically developing children. Participant and task characteristics were examined as variables that potentially moderated children's word learning.

Method: Eight hundred and forty-six published studies were retrieved from conventional databases (PsycINFO, MEDLINE, and Web of Science). Of these studies, 28 met the criteria for inclusion in the meta-analysis, yielding 244 effect sizes across experimental conditions.

Results: LI groups showed significantly lower word learning performance than typical age-matched groups and equivalent performance to typical language-matched groups. Moderator analyses showed that the magnitude of the group difference relative to age peers was significantly associated with participants' chronological age, receptive language and cognitive abilities, task and novel word type, and the extent of novel word exposure.

Conclusion: The difference in novel word learning performance between children with LI and age-matched children is strongly affected by task and participant characteristics in the primary studies.

KEY WORDS: word learning, specific language impairment (SLI), language impairment, meta-analysis, child language

There are now many studies that describe the language skills of children with primary or specific language impairment (hereafter called *LI*) in relation to typically developing age- and language-matched peers (see Leonard, 1998; Schwartz, 2009). By convention, children with *LI* are identified as showing low language performance but otherwise typical development. At different points in development, children with *LI* present with lower semantic, grammatical, and discourse skills relative to expectations of chronological age or language experience (see, e.g., Guo, Tomblin, & Samelson, 2008; Krantz & Leonard, 2007; Mainela-Arnold, Evans, & Coady, 2008; McGregor, Friedman, Reilly, & Newman, 2002). The degree of difference between children with *LI* and their language-matched peers is not as consistent across studies. In some studies, children with *LI* performed similarly to language-matched peers on semantic and grammatical tasks (see, e.g., Botting & Adams, 2005; Krantz & Leonard, 2007; Redmond & Rice, 2001); however, other studies have found that children with *LI* perform below this type of comparison group on these tasks (see, e.g., Owen & Leonard, 2006). There have tended to be nonsignificant *LI*-language match differences in many word learning studies (see, e.g., Eyer et al., 2002).

Despite the large body of individual research findings, there are few examinations of *LI* performance that integrate findings across studies. Given that individual studies have focused on different *LI* characteristics,

Intervenciones para la mejora del vocabulario académico

- Propuestas como los de Wright et al. (2018) muestran buenos tamaños de efecto respecto a palabras no instruidas (tamaños de efecto de $d=1.29$ para nombres y $d= ,69$ para verbos) y pueden ser una buena opción para niños con TDL/TEA cuya falta de léxico sea un impedimento para el acceso a los contenidos.
- Lesaux et al. (2014) diseñaron una intervención en vocabulario académico de niños pertenecientes a minorías lingüísticas que mejoró el léxico de estos alumnos y logró transferencia a la mejora de la comprensión lectora cuando los textos incluían las palabras trabajadas.



Intervenciones para la mejora del vocabulario académico



INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION **READING RESEARCH QUARTERLY**

A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction That Impacts Text Comprehension

Tanya S. Wright
Michigan State University, East Lansing, USA

Gina N. Cervetti
University of Michigan, Ann Arbor, USA

ABSTRACT

Although numerous studies have identified a correlational relationship between vocabulary and comprehension, we know less about vocabulary interventions that impact reading comprehension. Therefore, this study is a systematic review of vocabulary interventions with comprehension outcomes. Analysis of 36 studies that examine are conducted on (a) type of comprehension measure (i.e., comprehension of passages that included taught words or more generalized comprehension measures) and (b) type of intervention (i.e., direct teaching of word meanings or word-learning strategies). The authors looked for patterns in characteristics of vocabulary instruction within these analyses. Their findings point to four major themes: (1) Teaching of word meanings supported comprehension of text containing the target words, although (2) instruction that focused on some active processing was typically more impactful than a definition or a dictionary method for supporting comprehension of text containing the target words, but we do not know how much instruction is sufficient; (3) there is very limited evidence that direct teaching of word meanings, even long-term, multifaceted interventions of large numbers of words, can improve generalized comprehension; and (4) there is currently no empirical evidence that interventions that teach strategies for solving word meanings can impact generalized comprehension. However, studies that actively teach students to monitor their understanding of vocabulary and to use multiple, flexible strategies for solving word meanings are a promising area for future research. The authors discuss the implications of these themes, as well as critical avenues for future vocabulary research.

The ultimate goal of all reading-related instruction in schools is to help students comprehend text. Among the many factors that influence readers' abilities to make meaning from texts is their knowledge of the words in those texts. Dozens of studies conducted over the last century have documented a strong relationship between vocabulary knowledge and comprehension, finding, among other things, that the size of a person's vocabulary is one of the strongest predictors of his or her reading comprehension (Ricketts, Nation, & Bishop, 2007; Sénechal, Ouellette, & Rodney, 2006; Thorndike, 1971).

Despite the consistency of this predictive relationship, there is evidence that schooling has a limited impact on students' vocabulary development (Christian, Morrison, Frazier, & Massetti, 2000). As such, children who arrive at school with low levels of vocabulary knowledge are likely to continue to have relatively small vocabularies and are likely to struggle with text comprehension throughout

- Las intervenciones en vocabulario no parecen conseguir mejoras en palabras no trabajadas.
- Las mejoras en comprensión lectora no suceden en textos que no incorporan las palabras enseñadas (Wright y Cervetti, 2016).

Intervenciones para la mejora del vocabulario académico

TABLE 2
Studies of Direct Teaching on Comprehension of Passages With Embedded Taught Words (continued)

Study	Duration of intervention	Minutes of instruction per word	Effects on comprehension
Beck, I.L., Perfetti, C.A., & McKeown, M.G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. <i>Journal of Educational Psychology, 74</i> (4), 506-521.	Long-term	22	Yes
McKeown, M.G., Beck, I.L., Omanson, R.C., & Perfetti, C.A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. <i>Journal of Literacy Research, 15</i> (1), 3-18.	Long-term	22	Yes
Lesaux, N.K., Kieffer, M.J., Kelley, J.G., & Harris, J.R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. <i>American Educational Research Journal, 51</i> (6), 1159-1194.	Long-term	59	Yes
McKeown, M.G., & Beck, I.L. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: Comparing two approaches. <i>Early Childhood Research Quarterly, 29</i> (4), 520-530.	Brief	Could not calculate ^b	No
Seifert, K., & Espin, C. (2012). Improving reading of science text for secondary students with learning disabilities: Effects of text reading, vocabulary learning, and combined approaches to instruction. <i>Learning Disability Quarterly, 35</i> (4), 236-247.	Brief	12	No
Tuinman, J.J., & Brady, M.E. (1974). How does vocabulary account for variance on reading comprehension tests? A preliminary instructional analysis. In P.L. Nacke (Ed.), <i>23rd yearbook of the National Reading Conference</i> (pp. 176-184). Clemson, SC: National Reading Conference.	Brief	10	No
Coyne, M.D., McCoach, D.B., Loftus, S., Zipoli, R., Ruby, M., Crevecoeur, Y.C., & Kapp, S. (2010). Direct and extended instruction in kindergarten: Investigating transfer effects. <i>Journal of Research on Educational Effectiveness, 3</i> (2), 93-120.	Long-term	20	No

^aTime not provided in the report, but we were able to estimate based on the procedures provided. ^bTime not provided in the report, and we were unable to estimate based on the procedures provided.



Intervenciones para la mejora del vocabulario académico

Sobre la selección de las palabras a instruir: para la selección del vocabulario los investigadores suelen proponer la clasificación en tres niveles de Beck et al. (2002).

- En el primer nivel tendríamos aquellas palabras cuyo uso es enormemente frecuente en el día a día y cuya enseñanza no parece necesaria (esto es siempre relativo y ajustable a cada caso concreto).
- En el segundo nivel tendríamos palabras que se usan en multitud de dominios, de uso no tan frecuente y que abren la puerta a la comprensión de textos y explicaciones muy variadas (escaso, introducir, prolongar...). Este sería el grupo de palabras a seleccionar. **ESTE ES EL NIVEL A ABORDAR.**
- El tercer nivel estaría compuesto por palabras de dominio específico (gimnosperma, homocigótico...) y que, pese a su importancia, no parecen ser las mejores para un programa de instrucción de vocabulario general, por ser poco transferibles a otros contextos



Actividad 1. Extraer palabras de vocabulario académico

El denominado gato Persa es un tipo de gato conocido por tener una cara ancha y plana. Poseen un abundante pelaje que suele ser de varios colores y tonalidades.

Como su nombre lo indica, esta raza tiene su origen en la antigua Persia (Irán en la actualidad) en el siglo XVII.

Tienen un tamaño por lo general entre mediano y grande. La cabeza ovalada y maciza. La parte de frente tiene una forma redondeada, sumado a unos amplios pómulos.



El **denominado** gato Persa es un tipo de gato conocido por tener una cara **ancha** y **plana**. Poseen un **abundante** pelaje que suele ser de varios colores y tonalidades.

Como su nombre lo **indica**, esta raza tiene su **origen** en la **antigua** Persia (Irán en la actualidad) en el siglo XVII.

Tienen un tamaño por lo **general** entre mediano y grande. La cabeza **ovalada** y maciza. La parte de frente tiene una forma **redondeada**, sumado a unos **amplios** pómulos.



La vaca es un mamífero herbívoro de la familia de los bóvidos.

Domesticada inicialmente en Oriente Medio, su ganadería se ha desarrollado a lo largo y ancho de todo el planeta. Sus primeras funciones fueron para el trabajo y la producción de carne y de leche.

Es un animal grande, de cuerpo robusto, con un peso variable que oscila entre los 150 y los 1350 kg. una longitud de unos 250 cm (sin contar la cola). Su cabeza es gruesa y con dos cuernos o astas huecos a cada lado del cráneo. Tienen un cuello corto y ancho, y una papada que cuelga por debajo del pecho.



La vaca es un mamífero herbívoro de la familia de los bóvidos.

Domesticada **inicialmente** en Oriente Medio, su ganadería se ha **desarrollado** a lo largo y **ancho** de todo el planeta. Sus primeras **funciones** fueron para el trabajo y la **producción** de carne y de leche.

Es un animal grande, de cuerpo **robusto**, con un peso variable que **oscila** entre los 150 y los 1350 kg. Tiene una **longitud** de unos 250 cm (sin contar la cola). Su cabeza es **gruesa** y con dos cuernos o astas **huecos** a cada lado del cráneo. Tienen un cuello corto y **ancho**, y una papada que cuelga por debajo del pecho.



Intervenciones para la mejora del vocabulario académico

Sobre las estrategias instruccionales: parece haber una serie de requisitos para que la intervención sea efectiva (Steele y Mills, 2011).

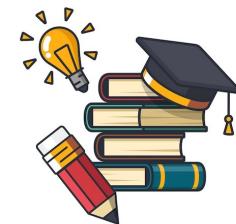
- Presentación de la palabra en un contexto enriquecedor y no de forma aislada
- Instrucción directa y explícita del significado.
- Transferencia explícita del uso de la palabra en varios contextos
- Usar definiciones “amigables” y contextualizadas y no las que proporciona el diccionario
- Explicar el significado profundo de la palabra mediante la evocación de palabras que signifiquen lo mismo o lo contrario
- Instar al niño a completar con sentido y a generar frases que lleven la palabra



Intervenciones para la mejora del vocabulario académico

Sobre las estrategias instruccionales: parece haber una serie de requisitos para que la intervención sea efectiva (Steele y Mills, 2011).

- Uso de organizadores visuales como mapas semánticos o círculos donde incluir palabras semejantes y contrarias
- Presentación lenta de las diferentes palabras
- Prever múltiples exposiciones y repasos a lo largo del tiempo
- Dar apoyos y marcadores visuales (dibujos) que ayuden a recordar la palabra
- Wright et al. (2018) por su parte, añaden a lo anterior actuaciones explícitas para recordar la función sintáctica de la palabra (nombre, verbo, adjetivo...) así como facilitación fonológica y ortográfica (deletreo, conciencia fonémica...).



EJEMPLO DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO ACADÉMICO



Términos y sus significados					
Definición	Definición	Definición	Definición	Definición	Definición
Semana 1 Tema 1	Semana 2 Tema 1	Semana 3 Tema 2	Semana 4 Tema 2	Semana 5 Tema 3	Semana 6 Tema 3
Fortalecer	Proporcionar	Principal	Expulsar	Identificar	Agrupar
Elaborar	Proceder	Flexible	Contribuir	Diminuto	Desplazar
Evitar	Aportar	Averiguar	Consumir	Consultar	Incluir
Semana 7 Tema 4		Semana 8 Tema 4	Semana 9 Tema 5	Semana 10 Tema 5	Semana 11 Tema 6
Disminuir	Extinguir	Elevar	Emplear	Diversos	Fomentar
Comenzar	Depositar	Avanzar	Distribuir	Contener	Obtener
Aumentar	Alterar	Conservar	Preservar	Acceder	Inmediato

Objetivo: desarrollar el vocabulario académico del alumnado

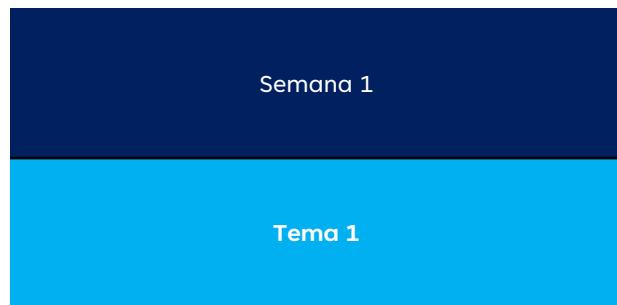
Temporalización: 1 hora de trabajo semanal

Materiales: presentación visual del profesional y cuadernillo para los niños

Diseño de una sesión	
Actividad	Tiempo
1. Enseñanza de vocabulario	30 minutos
2. Práctica de recuperación A	2 minutos
3. Morfología	10 minutos
4. Práctica de recuperación B	2 minutos
5. Escritura	10 minutos



1. Enseñanza de vocabulario



Fortalecer
Contribuir
Evitar



1. Enseñanza de vocabulario

Pasos para implementar la actividad

Vocabulario

1. Rompemos la palabra en sus sonidos y la escribimos
 2. Presentamos la palabra dentro de un texto
 3. Enseñamos explícitamente la definición
 4. Reflexionamos sobre las derivaciones de la palabra
 5. El profesional elabora varias frases con la palabra
 6. Los niños elaboran una frase con la palabra y la escriben
 7. Buscamos sinónimos y antónimos
 8. Conectamos la palabra con un dibujo
 9. Hacemos un dibujo para recordar la palabra
-

1. Enseñanza de vocabulario

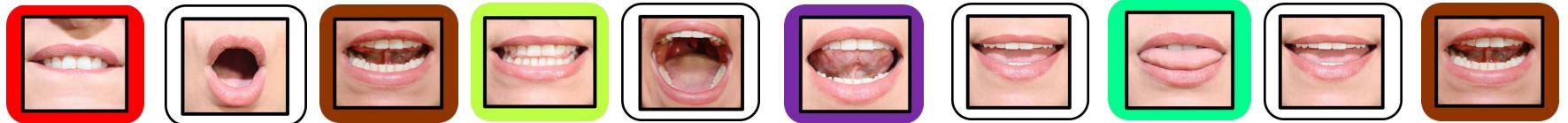
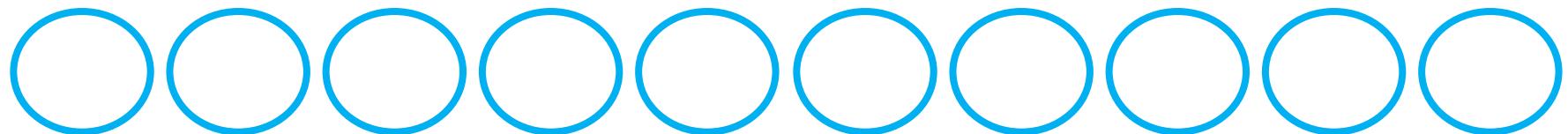
1.1. Rompemos la palabra en sus sonidos y la escribimos

Fortalecer



1. Enseñanza de vocabulario

1.1. Rompemos la palabra en sus sonidos y la escribimos



¡Ahora escríbelo!



1. Enseñanza de vocabulario

1.2. Presentamos la palabra dentro de un texto

Hacer ejercicio es divertido y es un hábito saludable, es decir, aporta muchos beneficios para la salud. Ayuda a **fortalecer** los huesos y los músculos (Pg. 16).



¿Qué significa fortalecer?

1. Enseñanza de vocabulario

1.3. Enseñamos explícitamente la definición

Algo se fortalece cuando se hace más fuerte, es decir, cuando se hace más duro y resistente.



Copia la definición



1. Enseñanza de vocabulario

1.4. Reflexionamos sobre la función sintáctica de la palabra

¿Esta palabra es?

Un **nombre** de una cosa, un lugar, un objeto...

Un **adjetivo** que nos dice cómo es algo

Un **verbo** que indica una acción

Rodéalo en tu cuaderno



1. Enseñanza de vocabulario

1.4. Reflexionamos sobre la función sintáctica de la palabra

¿Esta palabra es?

Un **nombre** de una cosa, un lugar, un objeto...

Un **adjetivo** que nos dice cómo es algo

Un **verbo** que indica una acción

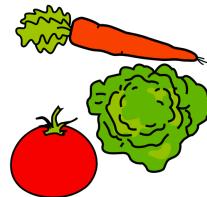
Rodéalo en tu cuaderno



1. Enseñanza de vocabulario

1.5. El profesional elabora varias frases con la palabra

Para fortalecer el cuerpo hay que comer mucha verdura.



Para fortalecer los huesos hay que beber mucha leche.



Yo fortalezco mi cuerpo haciendo mucho ejercicio físico.



1. Enseñanza de vocabulario

1.6. Los niños elaboran una frase con la palabra y la escriben

¿Qué quiere fortalecer el chico de la imagen?



1. Enseñanza de vocabulario

1.6. Los niños elaboran una frase con la palabra y la escriben

¿Qué quiere fortalecer el chico de la imagen?

El chico quiere fortalecer sus músculos.



Escríbela en tu cuaderno



1. Enseñanza de vocabulario

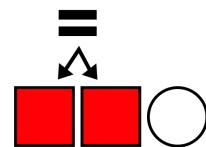
1.7. Palabras que significan los mismo o lo contrario

Sinónimos

Palabras que significan lo mismo

Antónimos

Palabras que significan lo contrario

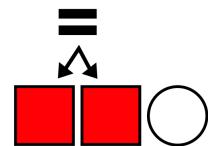


1. Enseñanza de vocabulario

1.7. Palabras que significan los mismo o lo contrario

Sinónimos

Palabras que significan lo mismo



Endurecer

Antónimos

Palabras que significan lo contrario



Debilitar

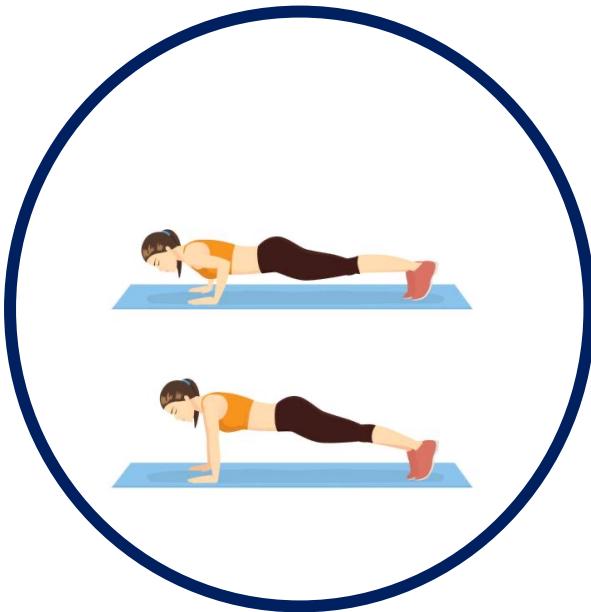
1. Enseñanza de vocabulario

1.8. Conectamos la palabra con un dibujo



1. Enseñanza de vocabulario

1.8. Conectamos la palabra con un dibujo



1. Enseñanza de vocabulario

1.9. Haz un dibujo para recordar la palabra



1. Enseñanza de vocabulario

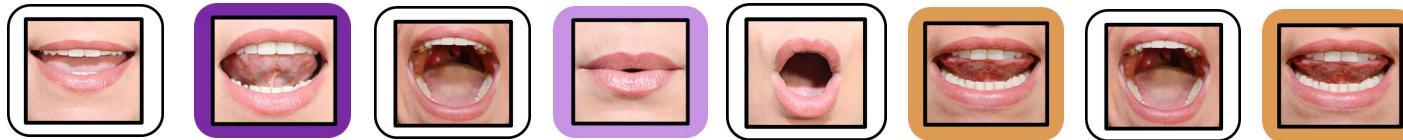
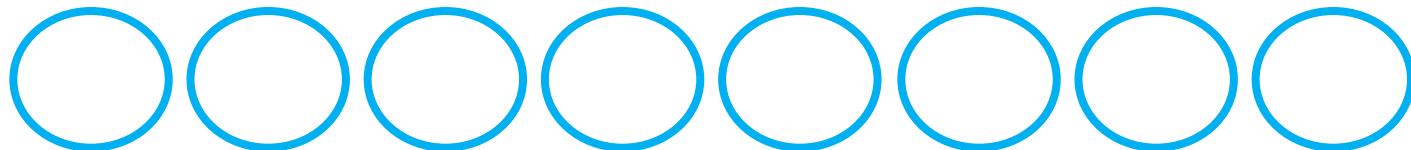
1.1. Rompemos la palabra en sus sonidos y la escribimos

Elaborar



1. Enseñanza de vocabulario

1.1. Rompemos la palabra en sus sonidos y la escribimos



¡Ahora escríbelo!



1. Enseñanza de vocabulario

1.2. Presentamos la palabra dentro de un texto

Los alimentos ultraprocesados son aquellos elaborados a partir de otros. Los alimentos de origen se someten a un tratamiento industrial (Pg. 14).



¿Qué significa elaborar??

1. Enseñanza de vocabulario

1.3. Enseñamos explícitamente la definición

Elaboramos algo cuando fabricamos o lo hacemos.



Copia la definición



1. Enseñanza de vocabulario

1.4. Reflexionamos sobre la función sintáctica de la palabra

¿Esta palabra es?

Un **nombre** de una cosa, un lugar, un objeto...

Un **adjetivo** que nos dice cómo es algo

Un **verbo** que indica una acción

Rodéalo en tu cuaderno



1. Enseñanza de vocabulario

1.4. Reflexionamos sobre la función sintáctica de la palabra

¿Esta palabra es?

Un **nombre** de una cosa, un lugar, un objeto...

Un **adjetivo** que nos dice cómo es algo

Un **verbo** que indica una acción

Rodéalo en tu cuaderno



1. Enseñanza de vocabulario

1.5. El profesional elabora varias frases con la palabra

El cocinero elaboró una rica sopa.



Mi tía elabora unas tartas
riquísimas.



Sonia elaboró una estupenda
redacción.



1. Enseñanza de vocabulario

1.6. Los niños elaboran una frase con la palabra y la escriben

¿Qué ha elaborado el cocinero de esta imagen?



1. Enseñanza de vocabulario

1.6. Los niños elaboran una frase con la palabra y la escriben

¡Qué ha elaborado el cocinero de esta imagen?

El cocinero ha elaborado unos espaguetis.

Escríbela en tu cuaderno



1. Enseñanza de vocabulario

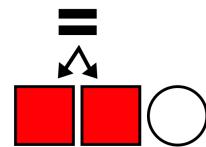
1.7. Palabras que significan los mismo o lo contrario

Sinónimos

Palabras que significan lo mismo

Antónimos

Palabras que significan lo contrario

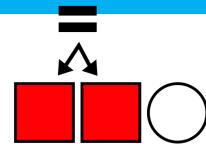


1. Enseñanza de vocabulario

1.7. Palabras que significan lo mismo o lo contrario

Sinónimos

Palabras que significan lo mismo



Hacer

Producir

Fabricar

Antónimos

Palabras que significan lo contrario



Deshacer

Descomponer

1. Enseñanza de vocabulario

1.8. Conectamos la palabra con un dibujo



1. Enseñanza de vocabulario

1.8. Conectamos la palabra con un dibujo



1. Enseñanza de vocabulario

1.9. Haz un dibujo para recordar la palabra



1. Enseñanza de vocabulario

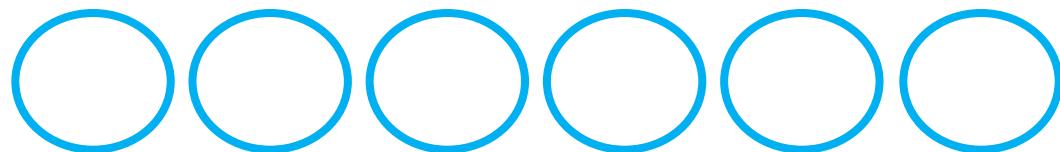
1.1. Rompemos la palabra en sus sonidos y la escribimos

Evitar



1. Enseñanza de vocabulario

1.1. Rompemos la palabra en sus sonidos y la escribimos



¡Ahora escríbelo!



1. Enseñanza de vocabulario

1.2. Presentamos la palabra dentro de un texto

Hacer ejercicio y practicar deporte también tiene riesgo, como lesiones y accidentes, que se pueden evitar siguiendo una serie de consejos (Pp. 16).



¿Qué significa evitar??

1. Enseñanza de vocabulario

1.3. Enseñamos explícitamente la definición

Evitar es tratar de que algo no pase o no ocurra.



Copia la definición



1. Enseñanza de vocabulario

1.4. Reflexionamos sobre la función sintáctica de la palabra

¿Esta palabra es?

Un **nombre** de una cosa, un lugar, un objeto...

Un **adjetivo** que nos dice cómo es algo

Un **verbo** que indica una acción

Rodéalo en tu cuaderno



1. Enseñanza de vocabulario

1.4. Reflexionamos sobre la función sintáctica de la palabra

¿Esta palabra es?

Un **nombre** de una cosa, un lugar, un objeto...

Un **adjetivo** que nos dice cómo es algo

Un **verbo** que indica una acción

Rodéalo en tu cuaderno



1. Enseñanza de vocabulario

1.5. El profesional elabora varias frases con la palabra

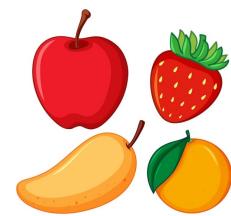
Rescataron a la niña para evitar que se ahogara.



Evito lesiones estirando antes de hacer ejercicio.



Evito enfermedades comiendo muy sano



1. Enseñanza de vocabulario

1.6. Los niños elaboran una frase con la palabra y la escriben

¿Qué quiere evitar el
bombero?



1. Enseñanza de vocabulario

1.6. Los niños elaboran una frase con la palabra y la escriben

¿Qué quiere evitar el bombero?

El bombero quiere evitar que la casa se queme.



Escríbela en tu cuaderno



1. Enseñanza de vocabulario

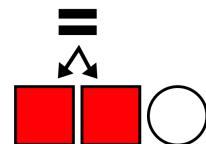
1.7. Palabras que significan los mismo o lo contrario

Sinónimos

Palabras que significan lo mismo

Antónimos

Palabras que significan lo contrario

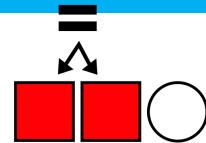


1. Enseñanza de vocabulario

1.7. Palabras que significan lo mismo o lo contrario

Sinónimos

Palabras que significan lo mismo



Impedir
Obstaculizar

Antónimos

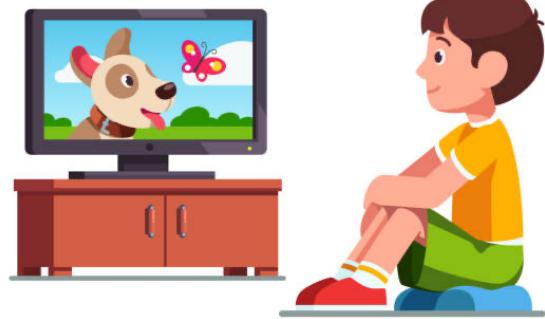
Palabras que significan lo contrario



Provocar
Causar
Fomentar

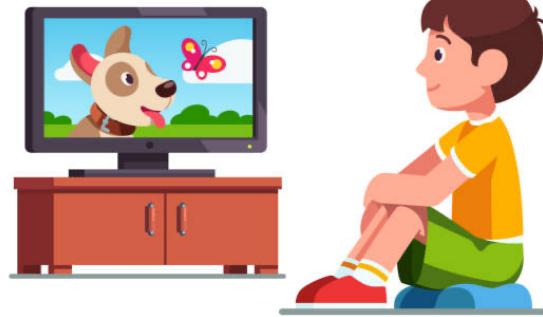
1. Enseñanza de vocabulario

1.8. Conectamos la palabra con un dibujo



1. Enseñanza de vocabulario

1.8. Conectamos la palabra con un dibujo



1. Enseñanza de vocabulario

1.8. Conectamos la palabra con un dibujo



1. Enseñanza de vocabulario

1.9. Haz un dibujo para recordar la palabra



2. Práctica de recuperación A



2. Práctica de recuperación A

Hacer o fabricar algo.

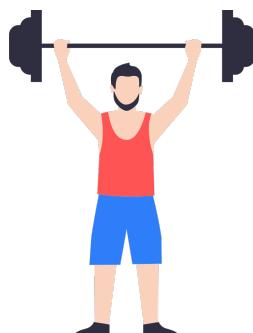


2. Práctica de recuperación A

Elaborar

2. Práctica de recuperación A

Hacer algo más duro y
resistente



2. Práctica de recuperación A

Fortalecer

2. Práctica de recuperación A

Tratar de que algo no
ocurra



2. Práctica de recuperación A

Evitar

3. Morfología



Instrucción

A veces, cambiamos el final de una palabra para que su significado sea algo distinto. Así, podemos convertir nombres en adjetivos o los adjetivos en verbos.



Instrucción

Elaborar

Es la **acción** de hacer algo

Hay que elaborar una redacción.



Elaboración

Una **cosa** que he hecho

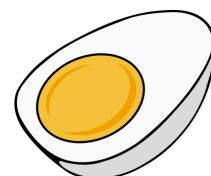
La elaboración del cocinero me ha encantado.



Elaborado

Un **adjetivo** que nos dice que algo ha sido hecho o fabricado

Ese huevo está crudo, es decir, no está elaborado.



Actividad

El cocinero va a _____
una rica sopa.



La pastelera ha hecho unas
_____ riquísimas.



La maestra felicitó a Sonia, ya que
su redacción estaba muy bien



Actividad

El cocinero va a elaborar una rica sopa.



La pastelera ha hecho unas
_____ riquísimas.



La maestra felicitó a Sonia, ya que
su redacción estaba muy bien



Actividad

El cocinero va a elaborar una rica sopa.



La pastelera ha hecho unas elaboraciones riquísimas.



La maestra felicitó a Sonia, ya que su redacción estaba muy bien



Actividad

El cocinero va a elaborar una rica sopa.



La pastelera ha hecho unas elaboraciones riquísimas.



La maestra felicitó a Sonia, ya que su redacción estaba muy bien elaborada



4. Práctica de recuperación B



4. Práctica de recuperación B

Elaborar

4. Práctica de recuperación B

Hacer o fabricar algo.



4. Práctica de recuperación B

Fortalecer

4. Práctica de recuperación B

Hacer algo más duro y
resistente



4. Práctica de recuperación B

Evitar

4. Práctica de recuperación B

Tratar de que algo no
ocurra



5. Escritura



Vuelve a reescribir el texto tratando de sustituir estas expresiones por las palabras que hemos visto hoy

El rey sabía que tenía que hacer más fuertes sus defensas si quería tratar de que los atacantes no entraran. Para ello, hizo un plano para construir tres nuevas torres.

elaborar - fortalecer - evitar



Vuelve a reescribir el texto tratando de sustituir estas expresiones por las palabras que hemos visto hoy

El rey sabía que tenía que fortalecer sus defensas si quería evitar que los atacantes no entraran. Para ello, elaboró un plano para construir tres nuevas torres.

elaborar - fortalecer -evitar



EJEMPLO DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO ACADÉMICO



Usar práctica de recuperación durante y entre las sesiones para mejorar el aprendizaje de vocabulario y la adquisición de las reglas de conversión entre grafemas y fonemas.

Ir hacia arriba,
cada vez
más alto:



¡Ascender!



Práctica de recuperación

Ir hacia arriba,
cada vez
más alto:



¡Ascender!



- La práctica de recuperación (retrieval practice) se produce cuando aquél que aprende debe recordar la información que le ha sido previamente presentada, en lugar de exponerse de nuevo a esta de forma adicional.
- Por tanto, la práctica de recuperación implica el esfuerzo de recuperar de nuestra memoria a largo plazo la información que fue codificada en ella previamente.
- Recientemente, algunos trabajos han explorado la importancia de la práctica de recuperación para enseñar vocabulario a niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (Leonard et al., 2019).

Tareas típicas de la práctica de recuperación

Ir hacia arriba,
cada vez
más alto:



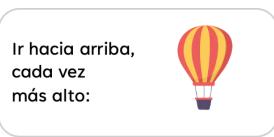
¡Ascender!



En las intervenciones en vocabulario, la práctica de recuperación puede implicar diferentes tareas. Además, los apoyos o pistas que los niños reciben (por ejemplo, escuchar la primera sílaba de la palabra) también varían en diferentes estudios. Dejo algunos ejemplos que he podido estudiar:

- Los niños escuchan la definición y, a partir de ella, evocan la palabra a la que la definición hace referencia.
- Los niños ven un dibujo en una tarjeta y nombran la palabra a la que este se refiere.
- Los niños leen la palabra escrita para, seguidamente, producir la definición que corresponde a esta.

Principios clave en la práctica de recuperación



Aplicar la práctica de recuperación en las sesiones de enseñanza de vocabulario a niños con TDL

Gordon (2020) revisa algunos trabajos que emplean práctica de recuperación para apoyar el aprendizaje de vocabulario en niños con TDL. La autora ofrece algunos principios clave:

- La oportunidad de recuperar la información debe aparecer pronto en las sesiones de intervención. El hecho de que los niños deban recuperar el vocabulario de su memoria cuando aún han recibido pocas exposiciones se debe, según la autora, a que favorece la retención de las palabras vistas.
- Los participantes deben conocer la respuesta correcta después de haber realizado el esfuerzo de recuperar la información. Gordon (2020) indica que facilitar la respuesta correcta es importante tanto si los niños fallan como si no. De hecho, el feedback puede ser fundamental cuando los niños aciertan, pero tienen una baja confianza en su respuesta.
- Introducir durante las sesiones varias oportunidades en los que los niños puedan recuperar el vocabulario que se ha enseñado. Gordon et al. (2020) revisa varios trabajos en los que los autores incluyen, durante cada una de las sesiones de intervención, varios bloques en los que los niños deben recuperar el vocabulario visto. Esto, según la autora, podría aumentar las posibilidades de recordarlo posteriormente.
- La práctica de recuperación debe darse también entre las diferentes sesiones.

Ejemplos de sesión con práctica de recuperación intercalada

Ejemplo A

Enseñanza de
vocabulario
(25 minutos)

Práctica de
recuperación
de vocabulario
(2 minutos)

Inferencias
(20 minutos)

Práctica de
recuperación
de vocabulario
(2 minutos)

Ejemplo B

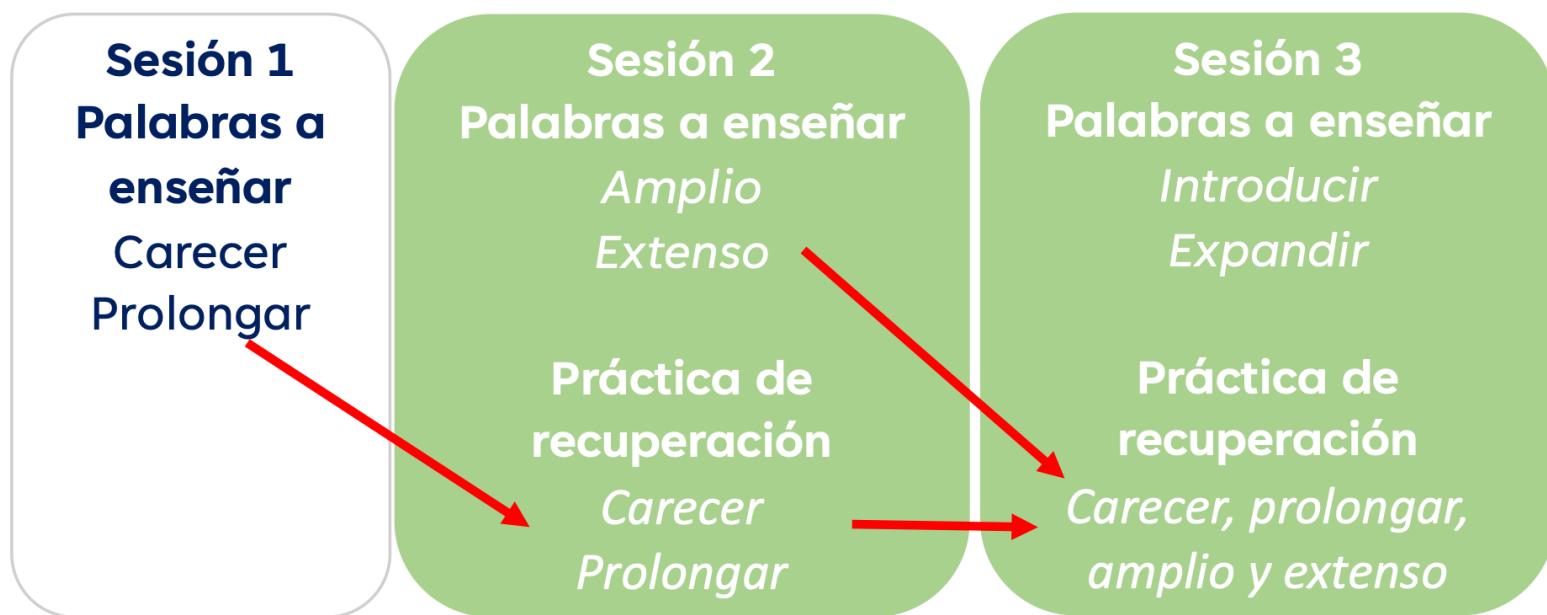
Enseñanza de
vocabulario
(25 minutos)

Práctica de
recuperación
de vocabulario
(2 minutos)

Estrategias
(20 minutos)

Práctica de
recuperación
de vocabulario
(2 minutos)

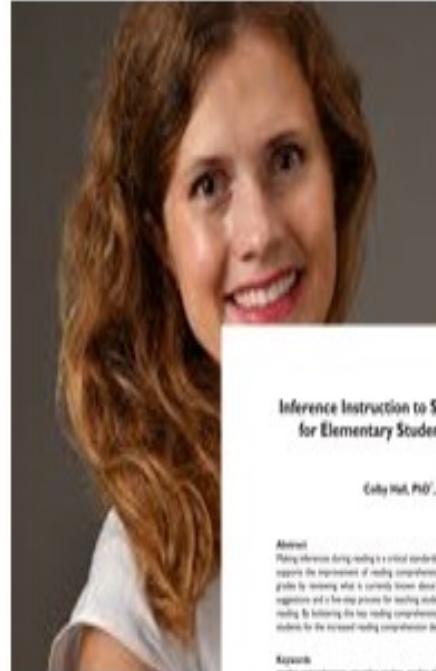
Diseño de diversas sesiones con práctica de recuperación



Inferencias

Inferencias

- En 2016, Colby Hall publicó una interesante revisión de las intervenciones que mejoraban la capacidad inferencial en niños que presentaban bajos índices de comprensión lectora.
 - De manera resumida, el marco teórico señala que, en todo texto, para crear un modelo de situación coherente, el lector debe emplear la información explícita en el texto, pero debe interpretarla y combinarla, necesariamente, con sus conocimientos previos. Veámoslo detenidamente



Inference Instruction to Support Reading Comprehension for Elementary Students With Learning Disabilities

Cathy West, PhD¹, and Marisa A. Barnes, PhD²

46

Playing reference during reading is a critical knowledge-based skill and is important for reading comprehension. This article supports the implementation of reading comprehension for students with learning difficulties (LD) in upper elementary grades by discussing what is currently known about literature intervention for students with LD and providing detailed suggestions and a five-step process for reading teachers to reduce non-communicating and knowledge-based reference while reading. By following this five-step reading comprehension skill in the upper elementary grades, teachers can better prepare students for the increased reading comprehension demands of middle school.

1000

using computers, using rules, using others, others helping

Reading with comprehension: positive building and continuously revising a mental model of the text is necessary (Kintsch & van Dijk, 1978). This model would look something like a "network", with nodes for images, background facts and events, and connections that draw inferences between them.

relationships between items (Riggs, van Does, Blaauw, Rombouts, & Engels, 2007). These correlations are often as relevant as the correlations between the items themselves, particularly when there is a large amount of information already known in the test (e.g., "well-knowning" information) and between information already stored in the test and the test's background knowledge (e.g., "knowledge-leak" or "pop-up" information). A well-functioning response stage can process a person with the prior or testing item's knowledge (and information) to decide what the source knows about people's intrinsic abilities to solve a problem (e.g., a person's general knowledge, well-knowning, and knowledge-leak information).

Inferencias

Hall (2016) clasifica las inferencias en dos tipos:

1) Inferencias conectivas (text-connecting inferences). Suelen hacer referencia a un antecedente (Ej-anáforas).

"Me gusta ese juguete. ¿Me lo das?"

Interpretar que ese "lo" hace referencia a juguete es una inferencia conectiva.

2) Inferencias que rellenan huecos (gap-filling inferences). Dentro de estas distinguen dos tipos, las necesarias para la comprensión y las que no son necesarias, pero que enriquecen el texto.

Necesarias:

"Marta odia las verduras. Su madre encontró la coliflor en la basura".

Es necesario entender que fue Marta quien tiró las verduras a la basura para dar pleno significado al texto.

No necesarias:

Reflexionar sobre que, quizás, Marta es una niña inmadura al tirar la comida a la basura, enriquecería el texto, pero no sería necesario para comprenderlo.

Actividad 2. ¿Qué tipo de inferencia es esta?

1. Juan llegó a casa. Se quitó los guantes y el abrigo y los puso frente al fuego. Tomó una taza de caldo y se dispuso a hacer los deberes.

¿En qué tipo de país puede vivir Juan?

¿En qué estación se encuentra?

¿Qué tipo de inferencias es esta?

1. Juan llegó a casa. Se quitó los guantes y el abrigo y los puso frente al fuego. Tomó una taza de caldo y se dispuso a hacer los deberes.

¿En qué tipo de país puede vivir Juan?

¿En qué estación se encuentra?

**¿Qué tipo de inferencias es esta?
Que rellena huecos no necesaria**

1. Los bomberos han acudido a apagar un fuego en una casa cercana. Los **profesionales** han corrido un gran peligro para sofocar las **llamas** en el **inmueble**.

¿Con qué palabras que han aparecido antes podemos relacionar las palabras en negrita?

¿Qué tipo de inferencias es esta?

1. Los bomberos han acudido a apagar un fuego en una casa cercana. Los **profesionales** han corrido un gran peligro para sofocar las **llamas** en el **inmueble**.

¿Con qué palabras que han aparecido antes podemos relacionar las palabras en negrita?

¿Qué tipo de inferencias es esta?

Conectivas

1. Mi madre me dejó en el concurso de disfraces a las 9 de la mañana. Por la tarde, cuando me recogió, yo llevaba un trofeo bajo el brazo.
2. Luis y Mario estaban deseando jugar al fútbol esa mañana. Desde la ventana miraban las porterías mojadas, esperando un rayo de sol.

¿Qué tipo de inferencias son estas?

1. Mi madre me dejó en el concurso de disfraces a las 9 de la mañana. Por la tarde, cuando me recogió, yo llevaba un trofeo bajo el brazo.
2. Luis y Mario estaban deseando jugar al fútbol esa mañana. Desde la ventana miraban las porterías mojadas, esperando un rayo de sol.

¿Qué tipo de inferencias son estas?

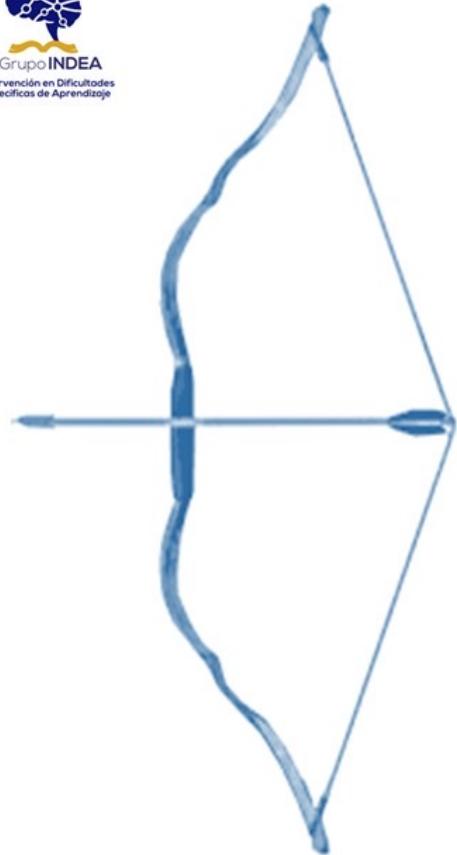
Que llenan huecos y necesarias

Inferencias

Algunos consejos relativos (Hall, 2016) a cómo desarrollar la capacidad inferencial de los alumnos con dificultades extraídos de la revisión:

- Es adecuado enseñar a los niños a aislar palabras clave que les ayuden a reflexionar para establecer relaciones causales entre las proposiciones.
- El entrenamiento repetido en la resolución de inferencias (tanto conectivas como de rellenado de huecos) parece ser preferible a demandar, en los ejercicios de comprensión lectora, la reproducción de conocimiento literal de los textos.
- Algunos estudios indican que puede ser de interés explicitar la necesidad de conectar dos partes del texto, invitando a los niños a llenar activamente el vacío de información.
- Es necesario activar de forma previa a la lectura del texto el conocimiento previo de los niños.
- Algunos autores recomiendan incluir estrategias con reglas mnemotécnicas.





Cuando vayas a cazar información que no está en el texto lleva siempre tu:

Averigua qué información falta o no sabemos.

Rodea las palabras clave.

Comprueba diferentes opciones.

Observa si tu respuesta encaja con el texto.

La llegada del invierno hace que los árboles pierdan sus hojas. Los barrenderos del ayuntamiento tienen mucho trabajo en estas fechas.

¿Por qué los barrenderos tienen mucho trabajo en estas fechas?

Secuencia de trabajo

- Averigua que información falta
- Rodea palabras clave
- Comprueba varias opciones
- Observa si encajan



La policía ha diseñado un nuevo sistema para atrapar a los ladrones de bancos. **Estos** están perdidos ahora que los **agentes** cuentan con este nuevo **procedimiento**.

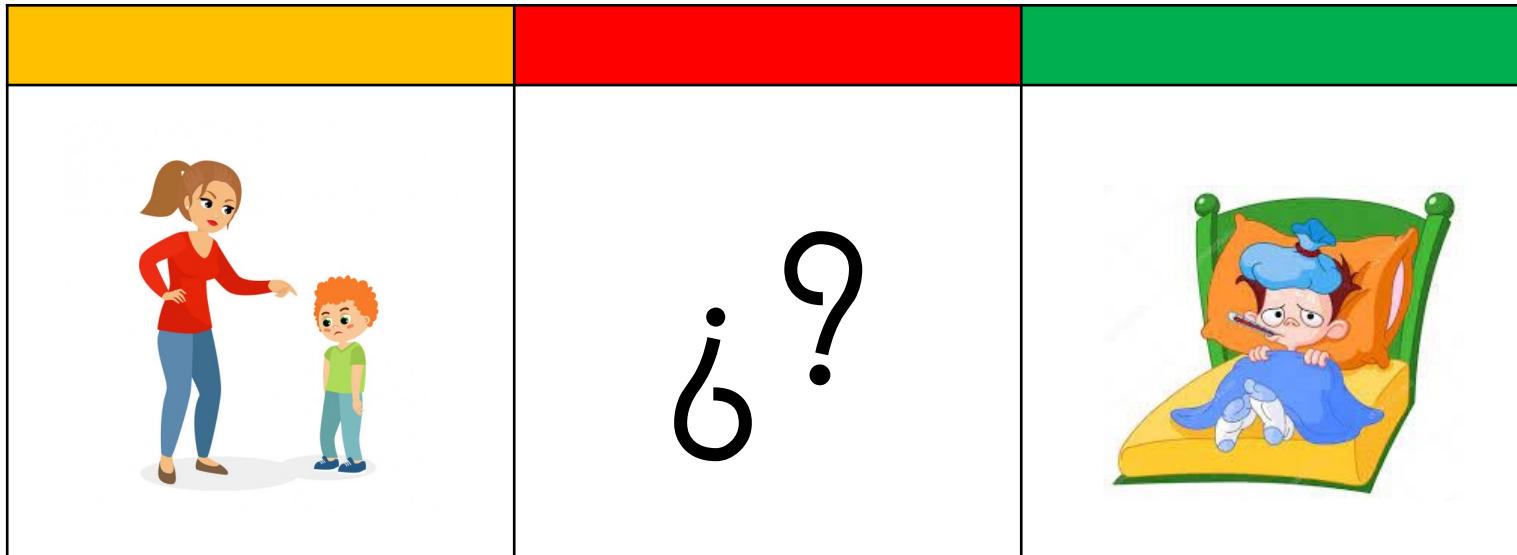
¿Con qué palabras que han aparecido antes podemos relacionar las que están subrayadas?

Secuencia de trabajo

- Averigua que información falta
- Rodea palabras clave
- Comprueba varias opciones
- Observa si encajan



Inferiláminas: ejemplo de nivel de apoyo alto



La madre de Juan le dijo que no probara los dulces. El pobre ha estado toda la mañana enfermo y sin poder ir al colegio.

¿Por qué Juan no pudo ir al colegio?

Inferiláminas: ejemplo de nivel de apoyo alto

	<p>Se ha comido todos los dulces.</p>	

La madre de Juan le dijo que no probara los dulces. El pobre ha estado toda la mañana enfermo y sin poder ir al colegio.

¿Por qué Juan no pudo ir al colegio?

Estrategias

Estrategias

- La **enseñanza de estrategias** ha sido una de las prácticas que se ha mostrado útil, en ocasiones, para mejorar el acceso a los textos en niños con **dificultades en la comprensión lectora** (Gersten et al., 2001; Filderman et al., 2021).
- Muchos malos comprendedores no monitorizan activamente su propia comprensión y son **muy pasivos en la construcción de significado** por lo que pueden beneficiarse de la **enseñanza explícita de estrategias** que les permitan autorregularse, así como activar y emplear de forma más eficiente sus conocimientos previos (Cain y Oakhill, 1999).



- Filderman et al. (2021) publicaron una revisión del **impacto de la enseñanza explícita de estrategias** (y otras intervenciones) en la comprensión lectora de **niños con dificultades** para extraer el significado del texto.



- Llevaron a cabo un **metaanálisis** en el que se revisaban **64 estudios** experimentales o cuasi-experimentales que abarcaban desde el tercer al duodécimo grado (escolaridad elemental y secundaria).

- **Estrategias enfocadas a extraer la idea principal del texto:** son estrategias que tratan de ayudar al niño a seleccionar el **fragmento más importante del** texto. Las intervenciones que empleaban este tipo de técnicas obtuvieron un tamaño de efecto **moderado** ($g=.72$).
- **Estrategias de recontado organizado del contenido del texto:** un ejemplo clásico de las estrategias de recontado es la llamada **RAP strategy**, que trata de enseñar a los niños a recontar el texto, **diciendo en voz alta y con sus palabras las ideas de cada párrafo** (Read a paragraph, Ask myself what was the main idea and two details and Put it into my own words). El impacto encontrado para el uso de este tipo de estrategias fue también moderado ($g=.59$).



- **Estrategias predictivas respecto al contenido del texto:** se trata de estrategias previas a la lectura que tratan de activar al niño para qué reflexione sobre qué tipo de información puede aparecer en el texto de forma que tenga un **objetivo explícito de comprensión y active sus conocimientos previos** sobre el tema. El efecto encontrado para el uso de este tipo de estrategias fue moderado ($g=.60$).
- **Estrategias orientadas a entender el tipo de texto o la estructura del texto.** Por ejemplo, enseñan a los niños que hay diferentes tipos de textos (que describen algo, que comparan dos cosas...) de forma que puedan **establecer un plan y adaptarse a la lectura de cada tipo de texto**. El tamaño de efecto encontrado para la enseñanza de este tipo de estrategias fue moderado ($g=.47$)





Controversia sobre el uso de estrategias para la mejora de la comprensión lectora

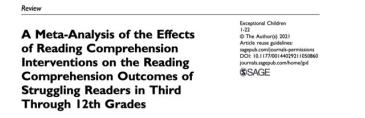
- No obstante, el uso de estrategias tiene **cierta controversia**. Muchos autores han denunciado que las estrategias pueden ser una condición necesaria, pero no suficiente para acceder al significado del texto y que, en muchas ocasiones, se ha dejado de lado aspectos que son clave como los **conocimientos previos sobre el texto o la comprensión del oral** (Elleman y Compton, 2017).
- Quizá aún **falta más investigación** para saber qué estudiantes son aquellos que se van a beneficiar más de la enseñanza de estas estrategias.

Estrategias de comprensión lectora

- Recontado organizado.
- Aislar idea principal y secundarias (con o sin organizadores gráficos).
- Hacer predicciones.
- Estudiar la estructura de los diferentes tipos de texto.

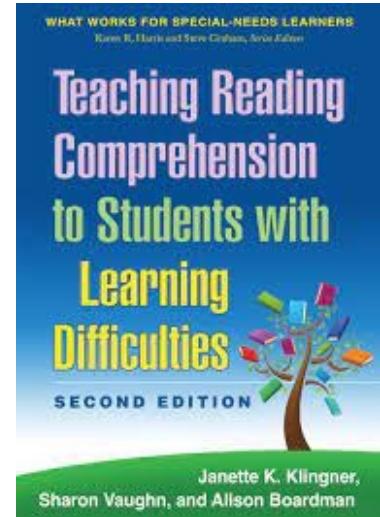
Estrategias de monitorización

- Antes de la lectura.
- Durante la lectura.
- Tras la lectura.



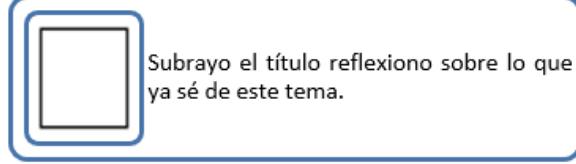
Marissa J. Filderman¹, Christy R. Austin², Alexis N. Boucher³, Katherine O'Donnell³, and Elizabeth A. Swanson³

Abstract
Informed by theories of reading comprehension and prior reviews of reading comprehension interventions, this meta-analysis uniquely contributes to the literature because it describes the results of interventions for struggling readers in third through 12th grade. For struggling readers in third through 12th grade, findings from 64 studies demonstrate significant positive effects of reading comprehension intervention on comprehension outcomes ($g = .59$, $p < .001$, 95% confidence interval $.37$ to $.81$). A meta-analysis of intervention components found that reading comprehension interventions associated with research-based interventions, background knowledge instruction, and strategy instruction, and significantly lower effects associated with instructional enhancements. Cross-level interactions in this study revealed moderate effects. Findings support the use of background knowledge instruction and strategy instruction to support comprehension of struggling readers in upper elementary and beyond.

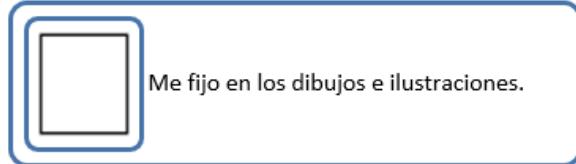




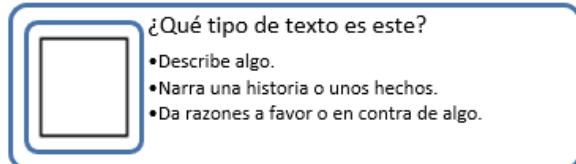
ANTES DE COMENZAR A LEER



Subrayo el título reflexiono sobre lo que ya sé de este tema.

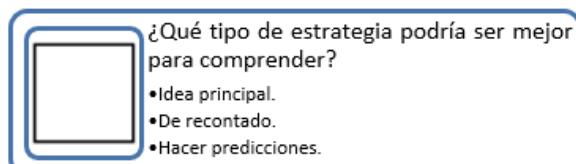


Me fijo en los dibujos e ilustraciones.



¿Qué tipo de texto es este?

- Describe algo.
- Narrá una historia o unos hechos.
- Da razones a favor o en contra de algo.

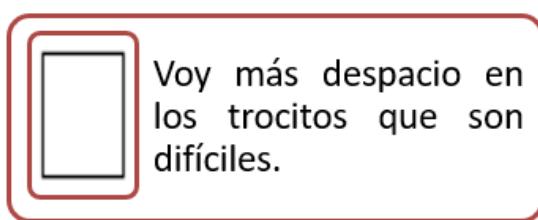


¿Qué tipo de estrategia podría ser mejor para comprender?

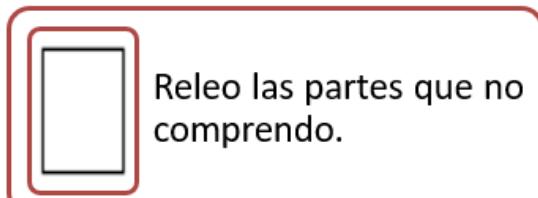
- Idea principal.
- De recontado.
- Hacer predicciones.



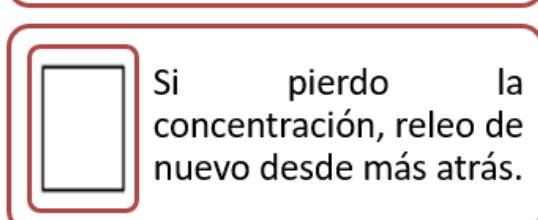
DURANTE LA LECTURA



Voy más despacio en los trocitos que son difíciles.



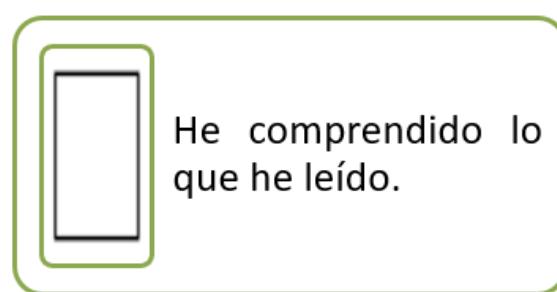
Releo las partes que no comprendo.



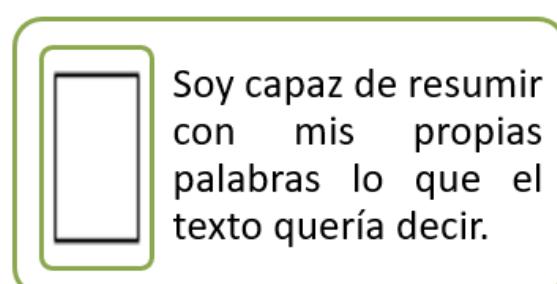
Si pierdo la concentración, releo de nuevo desde más atrás.



TRAS LA LECTURA



He comprendido lo que he leído.



Soy capaz de resumir con mis propias palabras lo que el texto quería decir.

6 PASOS PARA LA
ENSEÑANZA DE
ESTRATEGIAS

Establecer y
adquirir
conocimiento
previo

Discusión

Modelado

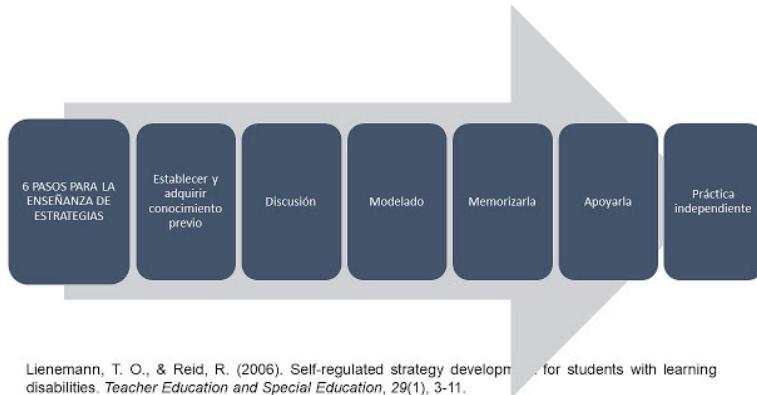
Memorizarla

Apoyarla

Práctica
independiente

Lienemann, T. O., & Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11.

Julián Palazón López



Lienemann, T. O., & Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11.

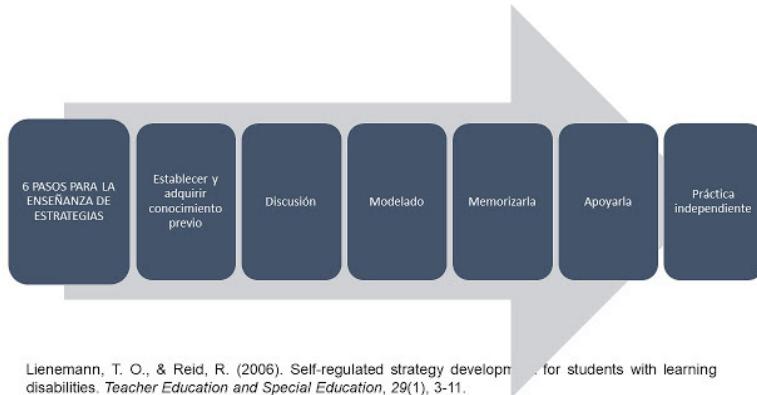
Julián Palazón López

1. Establecer y desarrollar conocimiento previo

Para adquirir una estrategia concreta el niño debe tener desarrollado una serie de conocimientos previos que el profesional debe establecer y valorar. Por ejemplo, un niño no está preparado para aprender una estrategia de auto-regulación para el desarrollo de textos escritos si aún no domina bien los procesos de transcripción fonema-grafema o el principio alfabético. Deberán alcanzarse dichos conocimientos previos como requisito para avanzar a la siguiente etapa.

2. Discusión

Una vez que se corrobora que el niño tiene los conocimientos previos necesarios los alumnos recomiendan instruir específicamente: qué estrategia se va a usar, por qué se va a usar dicha estrategia y cuál es el objetivo final (para qué) de la aplicación de la misma.

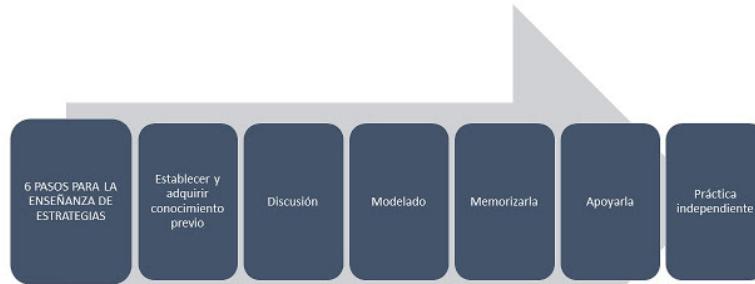


3. Modelado

La estrategia debe llevarse a cabo por el profesional, que debe ir modelando su uso en voz alta y dando un ejemplo concreto al niño.

4. Memorizarla

Se establecen juegos concretos de memorización, por ejemplo, a través del ordenamiento de tarjetas que ayuden al niño a memorizar los pasos en los que consiste la tarea.



Lienemann, T. O., & Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11.

Julián Palazón López

5. Apoyarla

El niño la debe ir aplicando con la ayuda del profesional, que debe ir dando un feedback ajustado a la tarea. Lo ideal es que el profesional diseñe un proceso en el que, día a día, vaya dando más control al niño, secuenciando de antemano cuál será su papel en cada una de las sesiones.

6. Establecer práctica independiente

El aprendizaje está adquirido cuando el niño aplica la estrategia de forma independiente, sin necesidad de que el profesional lo monitorice. Este es el momento en el que la estrategia de auto-regulación de una determinada tarea de aprendizaje se ha adquirido.

Intervención para la mejora de la comprensión lectora en textos informativos (Patton et al., 2020)

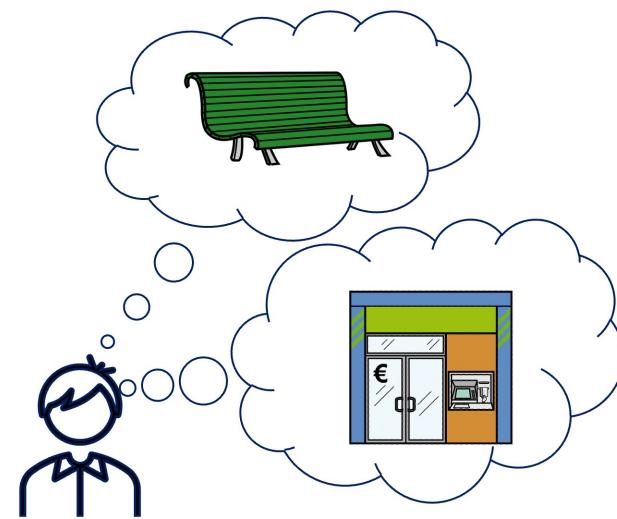
Antes de la lectura	Durante la lectura	Tras la lectura
1) Vocabulario Identificar y buscar el significado de palabras desconocidas.	1) Clarificar El profesional ayuda al niño a reconocer conceptos que le resultan confusos. Para ello, usa una de las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Relectura del texto. - Activación de conocimientos previos. - Revisión de vocabulario. - Buscar ayuda externa. 	1) Idea principal Dos componentes: <ul style="list-style-type: none"> - Persona/ cosa más importante del texto. - Cosas importantes sobre esa persona/ cosa. Resume cada párrafo en una frase. Resume todo el texto en una frase.
2) Características del texto Revisar título, encabezados e ilustraciones para obtener pistas de características importantes del texto.		
3) Estructura del texto Buscar si el texto se ajusta a una de estas cuatro estructuras: a) descripción, b) secuencia, c) comparar/contrastar, d) problema – solución.	2) Conectar Comprensión profunda del texto apoyado de los siguientes indicadores: <ul style="list-style-type: none"> - Yo imagino... - Me gustaría saber más sobre... - Esta parte me hace pensar que... Conectarlo con textos previos, videos y/ o conocimientos previos.	2) Responder preguntas (dentro/fuera) Encuentra las palabras claves en la pregunta. Encuentra las palabras claves en el texto. Buscar información en el texto para resolver las “preguntas dentro”. Conectar con lo que sabemos fuera del texto “preguntas fuera”.
4) Conocimientos previos Recordar lo que ya conocemos sobre el tema de la lectura y ver vídeos explicativos que ayuden a profundizar en el tema.		
5) Predicción de idea principal Predecir cuál será la idea fundamental del texto.		



Revisión de este bloque

La mejora de la comprensión lectora en el alumnado a edades tempranas

La mejora de la comprensión lectora en el alumnado a edades tempranas



Una amplia mayoría de niños dentro del Trastorno del Espectro Autista parece tener dificultades para comprender lo que lee (Nation, 2006). Se han descrito diversas dificultades características en la comprensión lectora de estos niños. Una de ellas tiene que ver con la "ceguera al contexto": las palabras tienen diversos significados y es preciso prestar atención al contexto para saber cuáles de ellos se ha de activar. Algunos estudiantes con autismo parecen llegar a focalizarse en detalles irrelevantes, desatendiendo el contexto en el que las palabras aparecen y no creando una adecuada representación del texto. Algunos autores relacionan esto con los llamados "déficits de coherencia central" descritos en estos niños (Frith, 2003).

Se han descrito también déficits en las funciones ejecutivas que dificultan que estos niños se autorregulen de forma correcta y monitoricen de forma activa su propia comprensión (White et al., 2009).

Un estudio de intervención (Engel y Ehri, 2021)

Las autoras desarrollaron una intervención de seis sesiones de duración para mejorar la coherencia central en la lectura de textos narrativos. Se trataba de ayudar a los niños a percibir y conectar información saliente que contribuyera a la comprensión de los textos. Los participantes eran niños con TEA escolarizados en el primer y segundo curso de la escolaridad elemental que fueron asignados, a un grupo experimental o a un grupo control.

Sesión 1. Palabras y frases ambiguas

Se presentaban al niño palabras polisémicas en las que el profesional trataba de enseñar, acompañado de ilustraciones, cómo el significado de las palabras variaba en función del contexto. El niño leía una frases ambiguas y debía de indicar qué ilustración representaba mejor al texto leído. La imagen ha sido adaptada del trabajo original.

Sesión 2. Detectando malentendidos con palabras ambiguas

En esta actividad los niños leían frases y observaban unos dibujos que podían encajar o no con el contexto. Como se ve en el ejemplo, los niños debían reflexionar acerca de si el dibujo representaba la frase que ellos estaban leyendo. Los profesionales usaban, si se precisaba, otros dibujos para ayudar a los niños a romper la situación de ambigüedad. Dejo la imagen adaptada del trabajo.

Sesión 3. Resolución de anáforas

En esta sesión se enseñaba a los niños que es posible usar diferentes palabras para referirse a los mismos personajes de una historia. Los niños usaban organizadores gráficos para generar diferentes formas de llamar a un mismo personaje. Los niños recibían enseñanza explícita sobre los pronombres, practicando para relacionar estos con sus referentes. En el ejemplo adjunto, que ha sido adaptado del artículo, se observa un texto en el que el niño debe conectar el pronombre “él” con su antecedente.

Sesión 4. Secuenciando historias con y sin ilustraciones

El profesional presentaba a los niños historias desordenadas con y sin apoyo visual. Posteriormente, se modelaba a los niños cómo recountar las historias empleando palabras específicas (primero, luego, después, finalmente...). Los niños tenían que prestar atención al contexto para ordenar los eventos. Dejo una adaptación de un ejemplo de las autoras.

Sesión 5. Recontando historias

El profesional enseñaba a los niños que, al recountar una historia, ellos podían ayudarse de palabras como, “primero”, “entonces”, “finalmente”, etc. El profesional leía algunos párrafos a los niños y, tras un modelado, ellos trataban de recountarlos usando un esquema visual muy similar al que se ofrece en la imagen.

Sesión 6. Haciendo inferencias causales

El profesional indicaba a los niños que los escritores no siempre nos dicen por qué ocurren todas las cosas que leemos en las historias (hay información implícita). De forma muy resumida, los profesionales ayudaban a los niños a releer el texto y a observar diferentes pistas del contexto para resolver las preguntas que se les formulaban. Dejo un ejemplo empleado por las autoras.

Conclusiones

Los resultados de Engel y Ehri (2021) indicaron que los niños mejoraban su habilidad para recountar textos narrativos cuando se comparaban los resultados con los del grupo control. No obstante, se debe ser prudente. Se trata de un estudio breve, con una muestra pequeña, una limitada potencia estadística y que debe replicarse en otros contextos con un mayor número de participantes. No debe, por tanto, considerarse como una intervención educativa ampliamente avalada por los datos. Sí supone, por el contrario, un intento muy interesante y novedoso de abordar, a edades tempranas, los déficits característicos en comprensión lectora que parecen mostrar algunos niños con TEA.

Buscamos pistas con los animales detectives

Programa para la mejora de la comprensión lectora en
alumnado con TEA y trastornos del lenguaje

Boceto



Marco teórico



La intervención ha sido adaptada de:

Engel, K. S. y Ehri, L. C. (2021). Reading comprehension instruction for young students with autism: Forming contextual connections. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1266-1280.



Un pequeño resumen en castellano

<https://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/2023/06/una-intervencion-para-mejorar-la.html>

Características



Objetivo

Ayudar a los niños a crear una representación profunda del texto conectando diferentes significados y teniendo en cuenta el contexto en el que aparece la información para activar diferentes significados de las palabras.

Destinatarios

Niños de entre 6 y 9 años con dificultades para crear una representación profunda del texto debido a problemas lingüísticos y/o cognitivos (niños con TEA/TDL).

Diseño

El programa consiste en una sesión semanal de 60 minutos que incluye seis actividades.

Índice



1. ¿Qué significado escogemos?



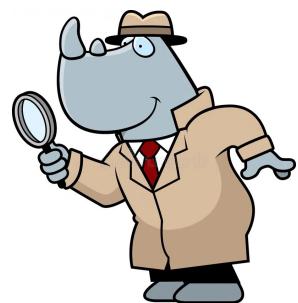
2. ¿Este dibujo es correcto o incorrecto?



3. ¿Con qué palabra va esta?



4. Ordenamos las historias con y sin dibujos



5. Recortando historias



6. ¿Qué información falta?



Actividad 1

¿Qué significado escogemos?

Actividad 1.

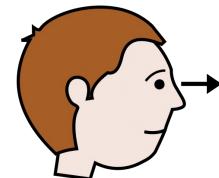
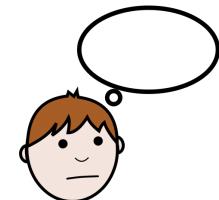
Lee la frase y elige el significado que escogemos



Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Las palabras pueden tener varios significados.

Para saber qué significado usar, hay que prestar mucha atención a las palabras que tenemos al lado.

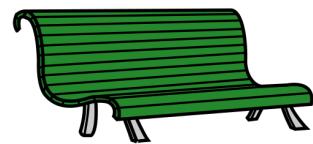
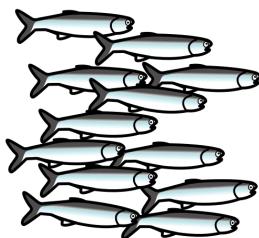


Actividad 1.

Lee la frase y elige el significado que escogemos



La policía llegó al banco justo después que los atracadores.

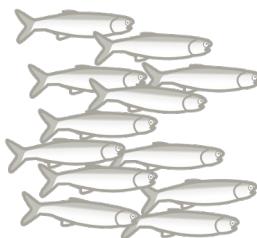


Actividad 1.

Lee la frase y elige el significado que escogemos



La policía llegó al banco justo después que los atracadores.

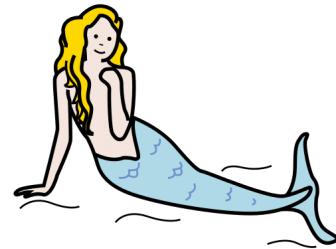


Actividad 1.

Lee la frase y elige el significado que escogemos



El conserje tocó la sirena junto antes de salir al recreo.



Actividad 1.

Lee la frase y elige el significado que escogemos



El conserje tocó la sirena junto antes de salir al recreo.

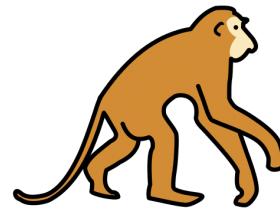
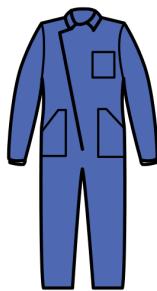


Actividad 1.

Lee la frase y elige el significado que escogemos



Matías lavó su mono antes de ir al trabajo.

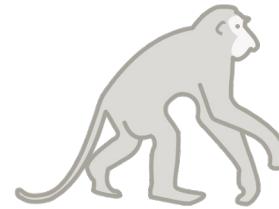
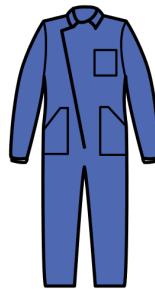


Actividad 1.

Lee la frase y elige el significado que escogemos



Matías lavó su mono antes de ir al trabajo.

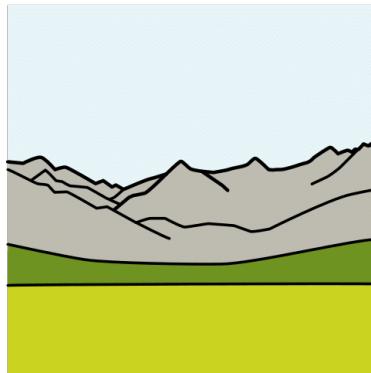
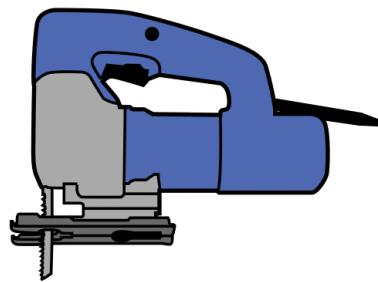


Actividad 1.

Lee la frase y elige el significado que escogemos



La clase de Arturo hizo una excursión muy divertida a la sierra.

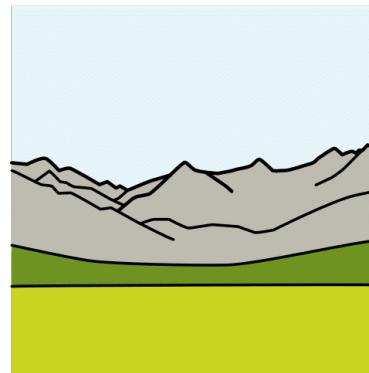
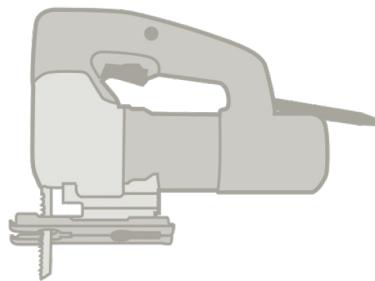


Actividad 1.

Lee la frase y elige el significado que escogemos



La clase de Arturo hizo una excursión muy divertida a la sierra.





Actividad 2

¿Este dibujo es correcto o incorrecto?

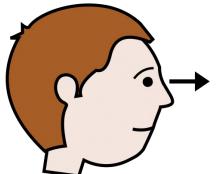
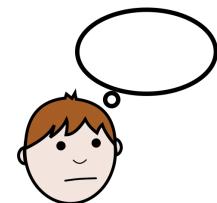
Actividad 2.

¿Este dibujo es correcto o incorrecto?

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Las palabras pueden tener varios significados.

Observa el dibujo y di si encaja con la frase que has leído.



Actividad 2.

¿Este dibujo es correcto o incorrecto?



Juan tendrá que estudiar lengua si quiere pasar de curso.

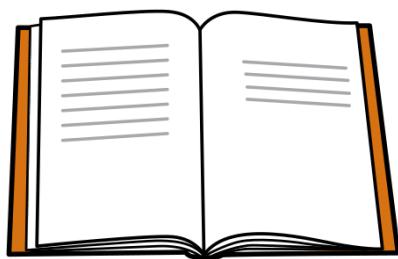


Actividad 2.

¿Este dibujo es correcto o incorrecto?



Juan tendrá que estudiar lengua si quiere pasar de curso.

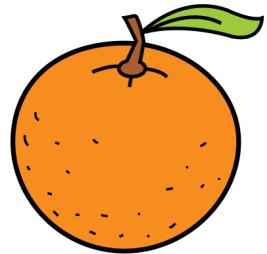


Actividad 2.

¿Este dibujo es correcto o incorrecto?



El coche de Lidia es naranja y corre a toda velocidad.

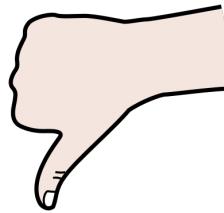
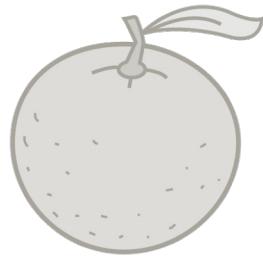


Actividad 2.

¿Este dibujo es correcto o incorrecto?



El coche de Lidia es naranja y corre a toda velocidad.



Actividad 2.

¿Este dibujo es correcto o incorrecto?



Elías levantó la copa tras ganar el partido.



Actividad 2.

¿Este dibujo es correcto o incorrecto?



Elias levantó la copa tras ganar el partido.

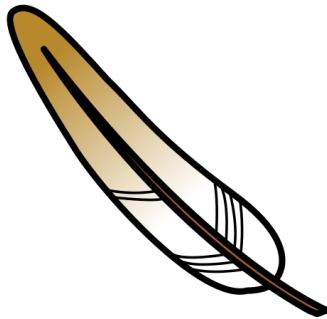


Actividad 2.

¿Este dibujo es correcto o incorrecto?



El juez perdió la pluma y no pudo firmar los documentos.

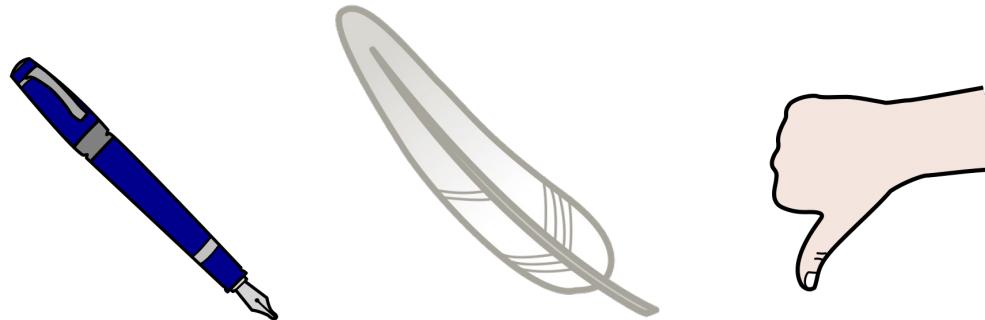


Actividad 2.

¿Este dibujo es correcto o incorrecto?



El juez perdió la pluma y no pudo firmar los documentos.





Actividad 3

¿Con qué palabra va esta?

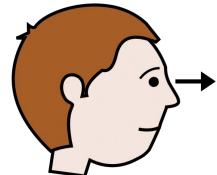
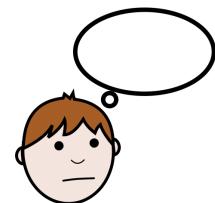
Actividad 3

¿Con qué palabra va esta?

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Las palabras a veces se relacionan con algunas que han aparecido antes.

Vamos a ver con qué palabra de las que ha aparecido antes va la palabra que aparece subrayada.

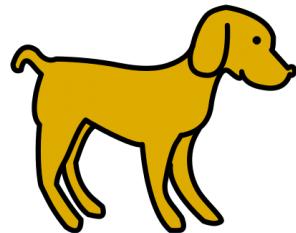


Actividad 3

¿Con qué palabra va esta?



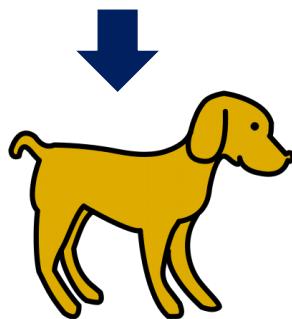
A Marta le encanta pasear con su perrita Luna. A esta le encanta ir con su ser humano favorito.



Actividad 3
¿Con qué palabra va esta?



A Marta le encanta pasear con su perrita Luna. A esta le encanta ir con su ser humano favorito.



Actividad 3
¿Con qué palabra va esta?



Al gato Pancho le encanta estar con Juan. Él lo acaricia mientras hace los deberes.



Actividad 3
¿Con qué palabra va esta?



Al gato Pancho le encanta estar con Juan. Él lo acaricia mientras hace los deberes.



Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



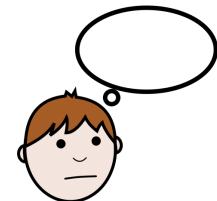
Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos

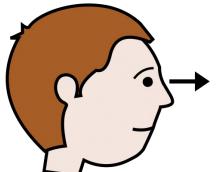


Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Las historias siguen un orden lógico, es decir, que tiene sentido.



Vamos a aprender a ordenar historias con y sin dibujos.



Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



Pedro fue a la tienda a comprar otro helado.		
Pedro se estaba comiendo un rico helado de chocolate.		
Pedro pensó qué podía hacer.		
El helado de Pedro se cayó al suelo.		

Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



Pedro fue a la tienda a comprar otro helado.		
Pedro se estaba comiendo un rico helado de chocolate.		1
Pedro pensó qué podía hacer.		
El helado de Pedro se cayó al suelo.		

Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



Pedro fue a la tienda a comprar otro helado.		
Pedro se estaba comiendo un rico helado de chocolate.		1
Pedro pensó qué podía hacer.		
El helado de Pedro se cayó al suelo.		2

Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



Pedro fue a la tienda a comprar otro helado.		
Pedro se estaba comiendo un rico helado de chocolate.		1
Pedro pensó qué podía hacer.		3
El helado de Pedro se cayó al suelo.		2

Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



Pedro fue a la tienda a comprar otro helado.		4
Pedro se estaba comiendo un rico helado de chocolate.		1
Pedro pensó qué podía hacer.		3
El helado de Pedro se cayó al suelo.		2

Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



Un soplo de aire le arrancó a Maite la cometa de las manos.

Maite estaba volando la cometa.

Maite buscó la cometa.

La cometa estaba enganchada en lo alto de un árbol.

Maite bajó la cometa del árbol.

Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



Un soplo de aire le arrancó a Maite la cometa de las manos.

Maite estaba volando la cometa.

1

Maite buscó la cometa.

La cometa estaba enganchada en lo alto de un árbol.

Maite bajó la cometa del árbol.

Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



Un soplo de aire le arrancó a Maite la cometa de las manos.

2

Maite estaba volando la cometa.

1

Maite buscó la cometa.

La cometa estaba enganchada en lo alto de un árbol.

Maite bajó la cometa del árbol.

Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



Un soplo de aire le arrancó a Maite la cometa de las manos.

2

Maite estaba volando la cometa.

1

Maite buscó la cometa.

3

La cometa estaba enganchada en lo alto de un árbol.

Maite bajó la cometa del árbol.

Actividad 4

Ordenamos las historias con y sin dibujos



Un soplo de aire le arrancó a Maite la cometa de las manos.

2

Maite estaba volando la cometa.

1

Maite buscó la cometa.

3

La cometa estaba enganchada en lo alto de un árbol.

4

Maite bajó la cometa del árbol.

Actividad 4

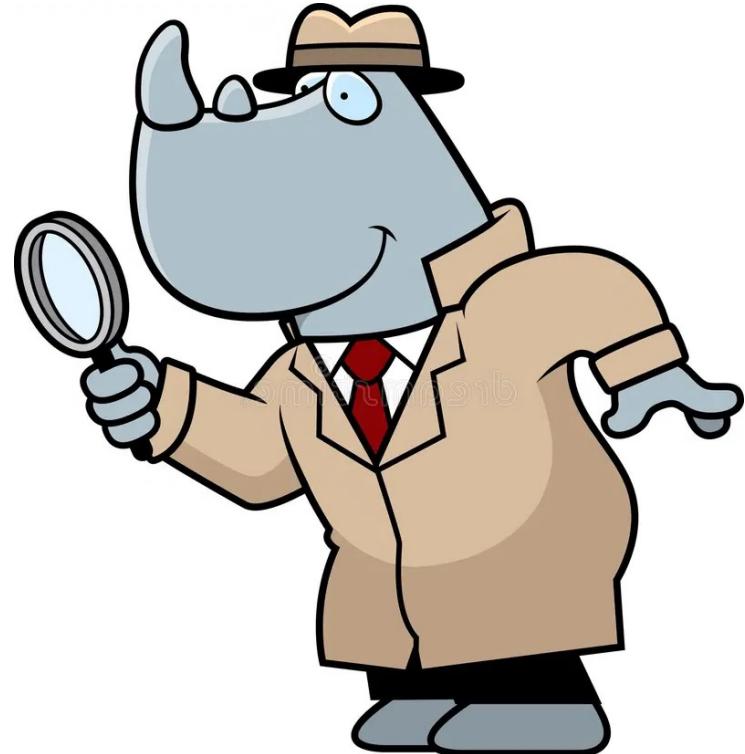
Ordenamos las historias con y sin dibujos



Un soplido de aire le arrancó a Maite la cometa de las manos.	2
Maite estaba volando la cometa.	1
Maite buscó la cometa.	3
La cometa estaba enganchada en lo alto de un árbol.	4
Maite bajó la cometa del árbol.	5

Actividad 5

Recontando historias



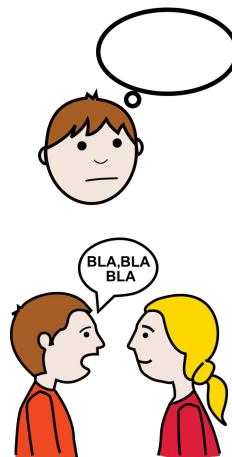
Actividad 5 Recontando historias



Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Ahora vas a leer una historia.

Tienes que escucharla muy bien porque después tú me la tendrás que contar a mí.



Actividad 5
Recontando historias



Lee la historia

María quería enseñarle a Marcos su nueva canica. Cuando fue a buscarla en su mochila, la canica no estaba. María pensó dónde podía estar. Por suerte, María recordó que la había dejado en el bolsillo de su abrigo. Finalmente, María pudo enseñarle su canica a Juan.



Actividad 5

Recontando historias



Primero



Actividad 5

Recontando historias



Después



Actividad 5

Recontando historias



Luego



Actividad 5

Recontando historias



Más tarde



Actividad 5

Recontando historias



Finalmente





Actividad 6

¿Qué información falta?

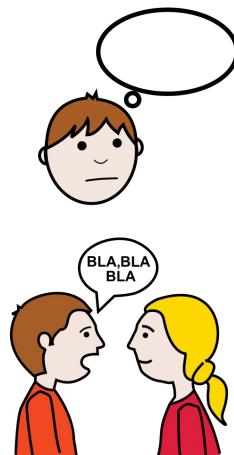
Actividad 6
¿Qué información falta?



Vamos a comenzar con la última actividad

Ahora vas a leer una historia.

A esta historia le falta información en medio.
Tenemos que añadirla nosotros.



Actividad 6

¿Qué información falta?



Ana tenía que sacar el pollo del horno.

¿ ?



¡El pollo de Ana se ha quemado!

¿Qué información falta en medio?

Actividad 6

¿Qué información falta?



Ana tenía que sacar el pollo del horno.

Ana olvidó sacar el pollo del horno.



¡El pollo de Ana se ha quemado!

¿Qué información falta en medio?

Actividad 6

¿Qué información falta?



Juan tiene que acordarse de hacer los deberes esta tarde.

¿ ?

Ayer el profesor castigó a Juan.

¿Qué información falta en medio?

Actividad 6

¿Qué información falta?



Juan tiene que acordarse de hacer los deberes esta tarde.

Juan olvidó hacer los deberes.

Ayer el profesor castigó a Juan.

¿Qué información falta en medio?

Intervenciones para la decodificación



Julián Palazón López

Doctor en ciencias de la Educación

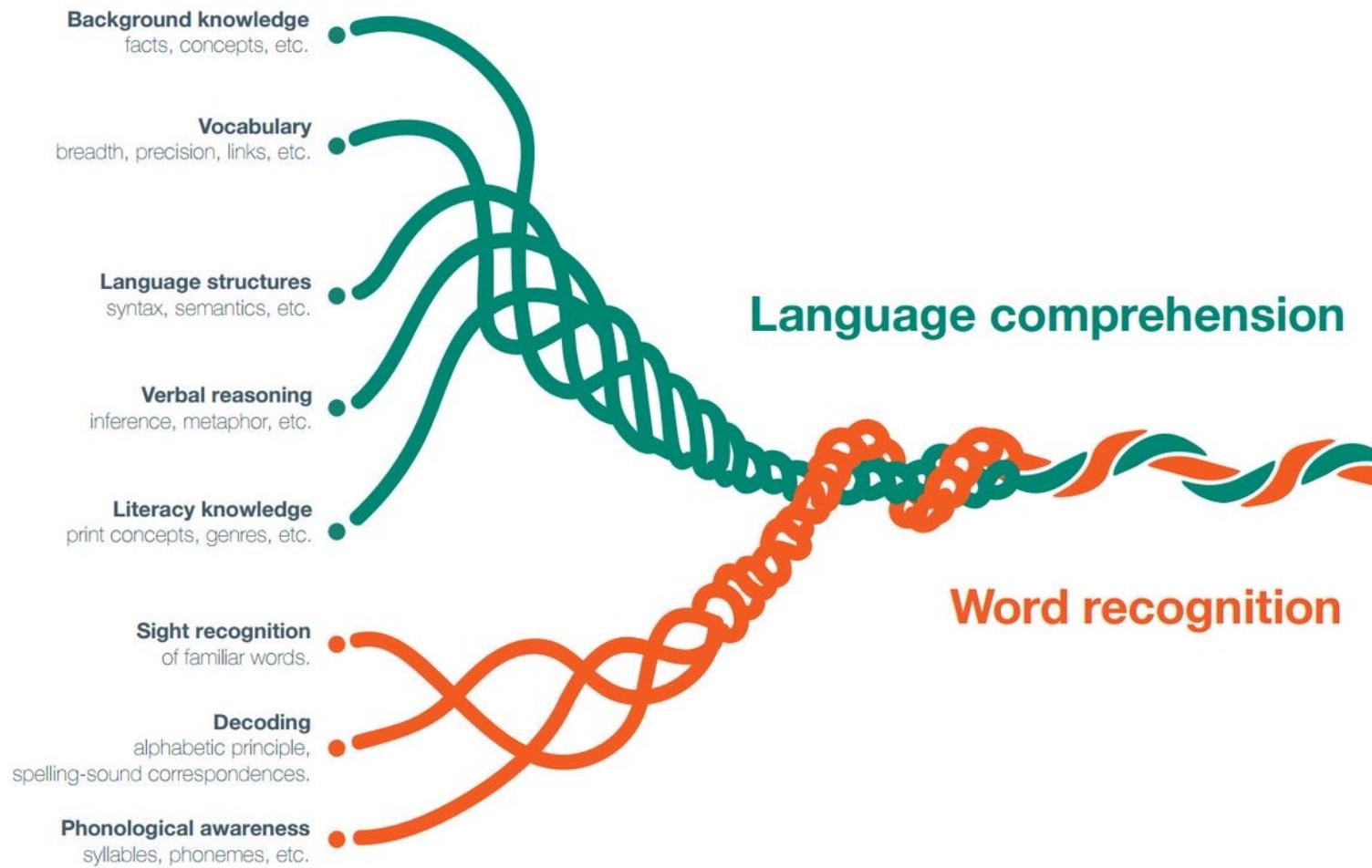
Psicólogo/ Pedagogo

Dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje

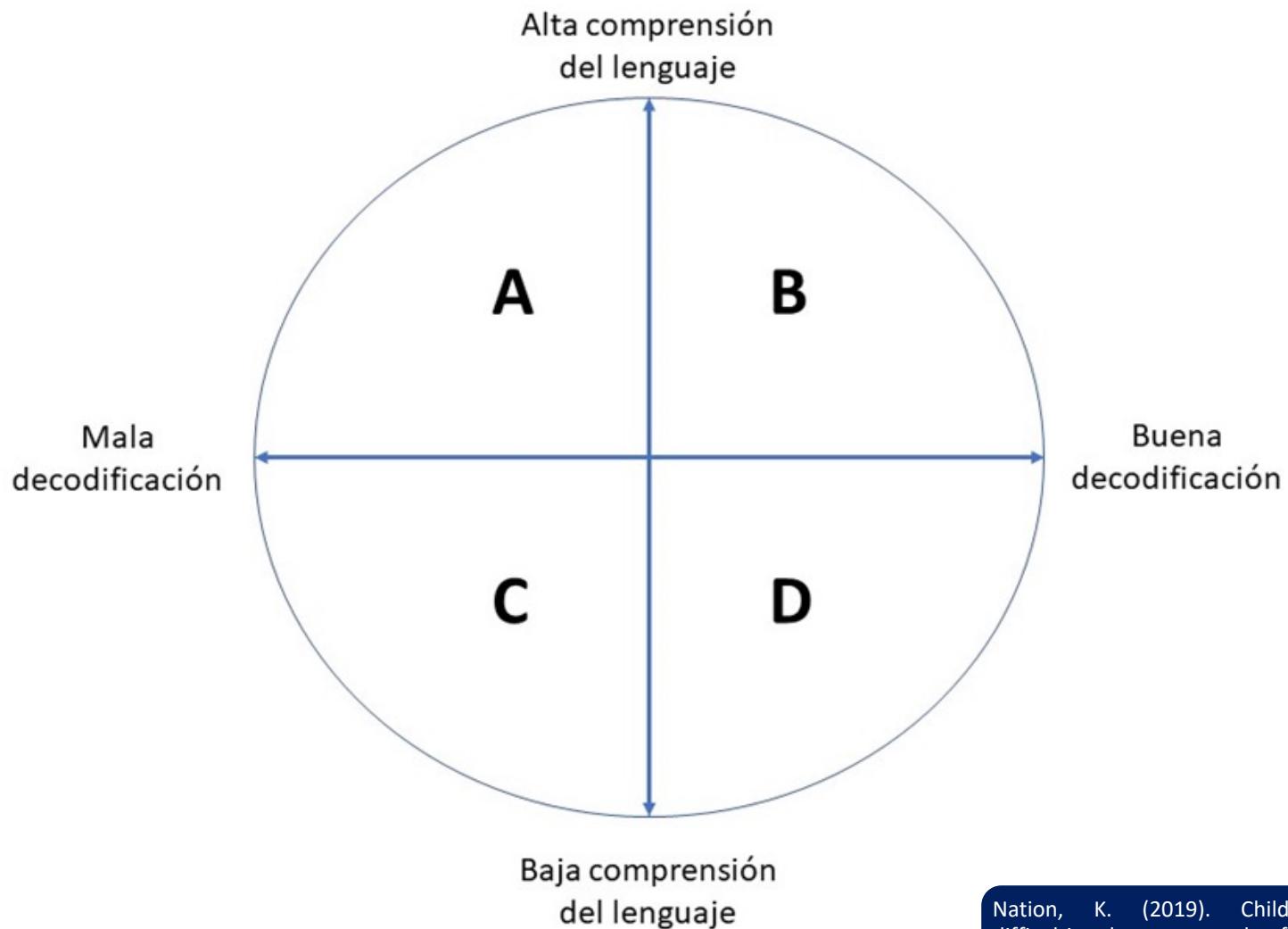
Julian.90.jp@gmail.com

El modelo de doble cuerda

FIGURE 1: THE MANY STRANDS THAT ARE WOVEN INTO SKILLED READING⁷

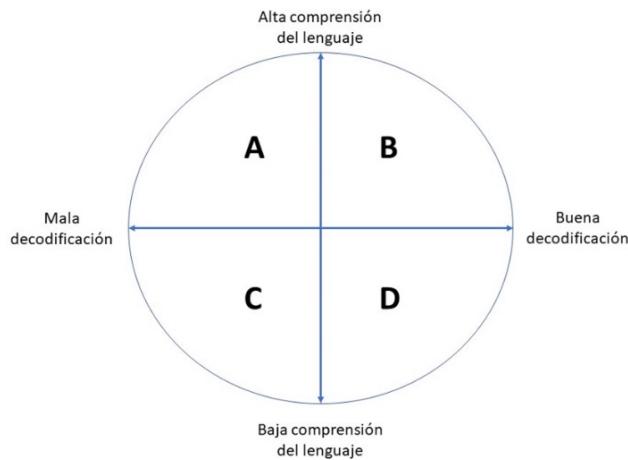


El modelo de visión simple de lectura y la respuesta educativa



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.

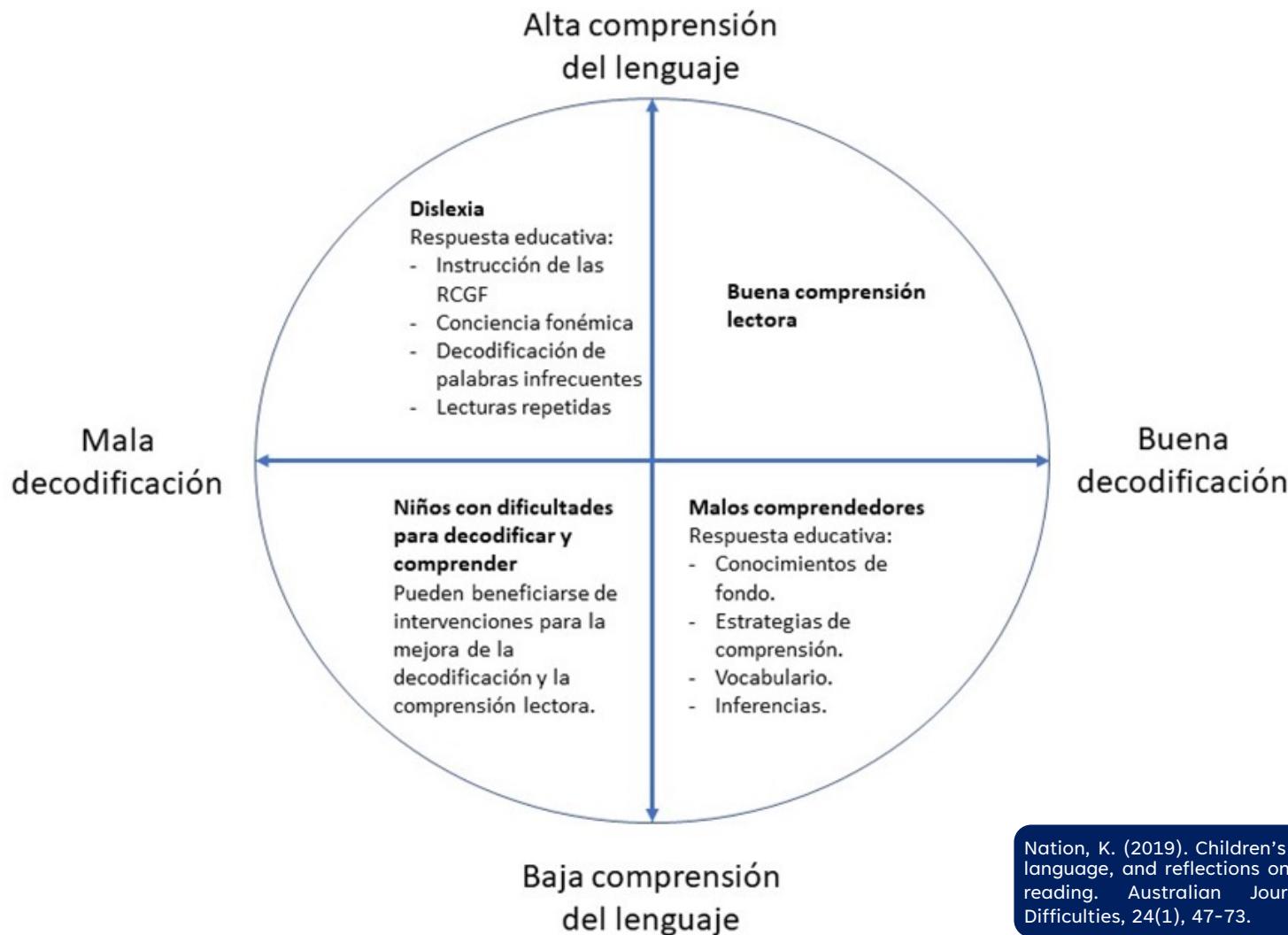
El modelo de doble cuerda



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).

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.

Marco teórico

Enseñar a los niños a decodificar las palabras escritas de forma precisa y fluida
Principios técnicos basados en la investigación



1. 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.



2. 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).



3. 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, González-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** /ssss/ - /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.

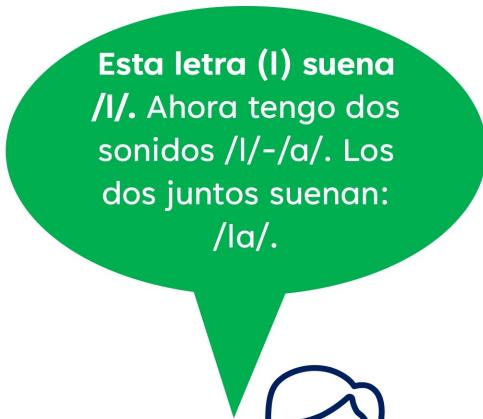


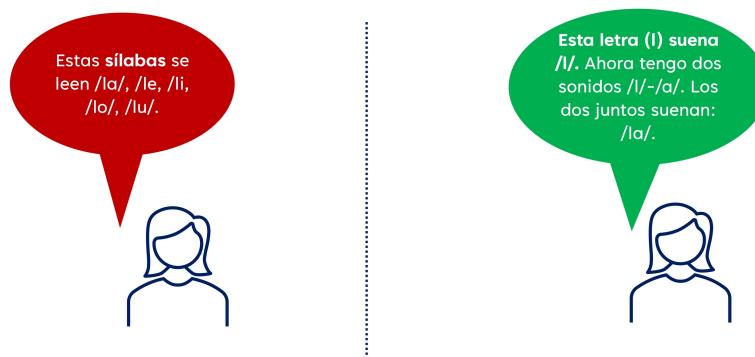
Referencias

- 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 Gallingane, 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>

¿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)

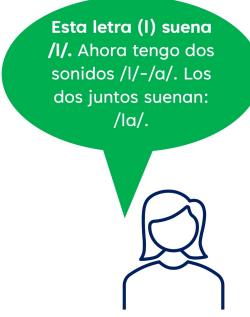




Sargiani et al. (2022) llevaron a cabo una investigación para determinar si era mejor enseñar a los niños a leer partiendo de las relaciones entre grafemas y fonemas o, por el contrario, era preferible partir de la enseñanza de sílabas directas. En el estudio participaron niños brasileños de habla portuguesa 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).



Estas sílabas se
leen /la/, /le/, /li,
/lo/, /lu/.

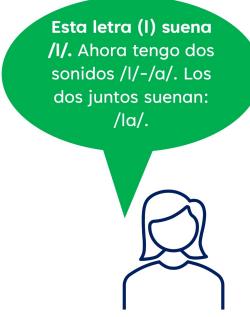


Esta letra (l) suena
/l/. Ahora tengo dos
sonidos /l/-/a/. Los
dos juntos suenan:
/la/.

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.



Estas sílabas se
leen /a/, /e/, /i/
/o/, /u/.

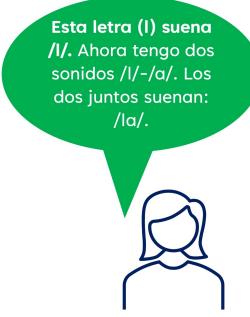


Esta letra (l) suena
/l/. Ahora tengo dos
sonidos /l/-/a/. Los
dos juntos suenan:
/la/.

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 alfabeticos (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).

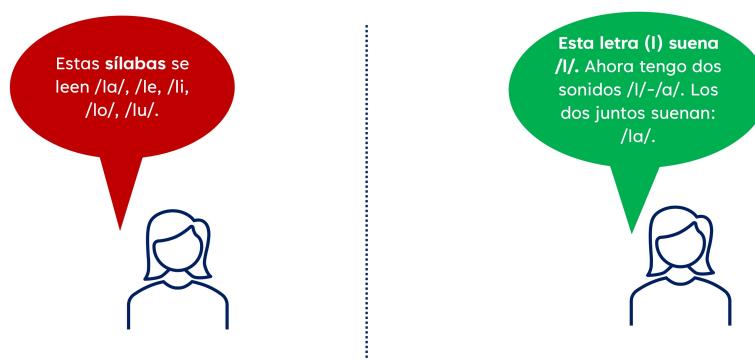


Estas sílabas se
leen /a/, /e/, /i/,
/o/, /u/.



Esta letra (I) suena
/i/. Ahora tengo dos
sonidos /i/-/a/. Los
dos juntos suenan:
/ia/.

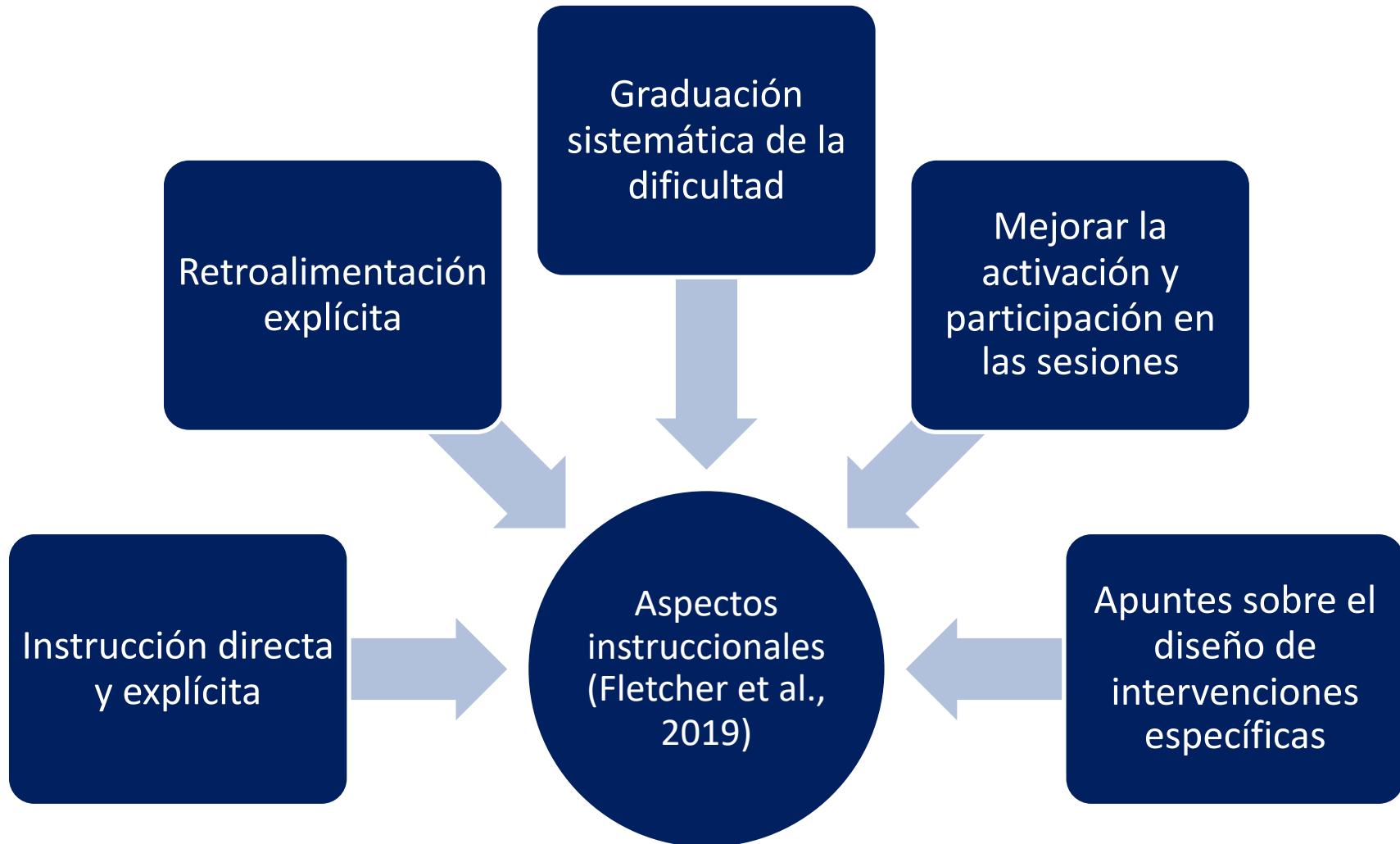
Algunos educadores han defendido que cuando las palabras de los sistemas de escritura alfabéticos como el portugués (o el castellano) se basan en sílabas muy sobresalientes y en relaciones entre grafemas y fonemas muy regulares no es necesario enseñar las relaciones entre grafemas y fonemas. El trabajo 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.

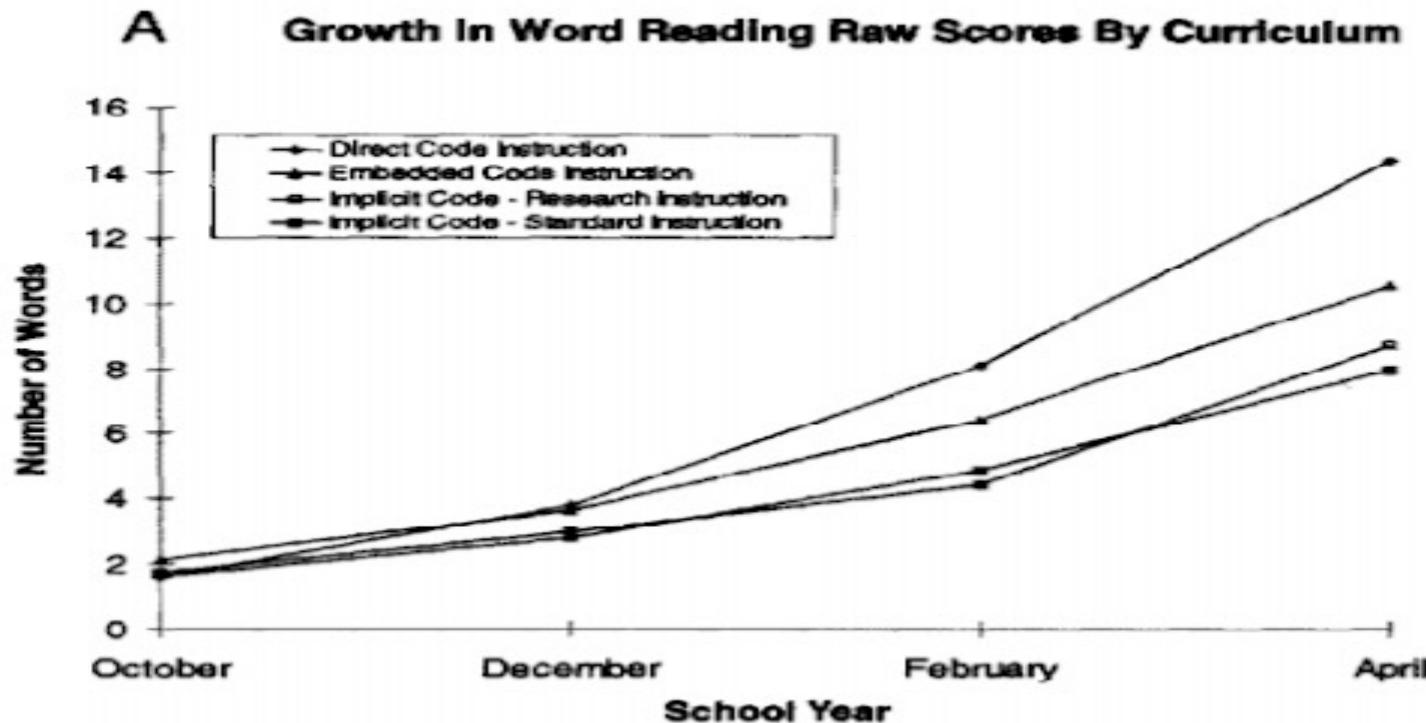
Principios generales de intervención



LAS VENTAJAS DE LA INSTRUCCIÓN EXPLÍCITA

Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of educational Psychology, 90*(1), 37.

FOORMAN, FRANCIS, FLETCHER, SCHATSCHNEIDER, AND MEHTA



INSTRUCCIÓN DIRECTA



Principios generales de intervención

Fases de la instrucción directa individualizada vs. en pequeño grupo

Instrucción directa individual	Instrucción directa en pequeño grupo
1. Conocimientos previos: relación de la actividad con los logros anteriores	1. Relación de la actividad con los logros anteriores
2. Instrucción directa del objetivo	2. Instrucción en grupo
3. Modelado	3. Modelado
4. Práctica	4. Práctica grupal
5. Revisión de errores	5. Corrección grupal
	6. Práctica individual/ por parejas
	7. Corrección individual

Retroalimentación explícita y centrada en la tarea

Dos formas clásicas de dar corrección o feedback a los alumnos

Corrección centrada en la tarea

Explicito exactamente que parte de la tarea se ejecuta de forma correcta y en qué hay que mejorar (cuanto más explícito mejor)

Más efectivo (debe ser muy frecuente)

Corrección centrada en el alumno

Hago comentarios generales sobre la competencia o el esfuerzo del alumno

Menos efectivo (debe ser más esporádico)

Tres principios del feedback de calidad

- Específico
- Centrado en lo que hay que hacer y no en el fallo
- Inmediato



3



Revisión de este bloque



5. Actividades y materiales: el programa IDECOL

INTERVENCIONES DE ÉXITO EN CASTELLANO FIJÁNDONOS EN LO QUE FUNCIONA

DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA IDECOL PARA EL ABORDAJE DE LA DISLEXIA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Julián Palazón López

Coordinador en Grupo de Intervención en Dificultades Específicas de Aprendizaje (INDEA)
julian.palazon@um.es

Pablo Avilés Martínez

Colaborador en Grupo de Intervención en Dificultades Específicas de Aprendizaje
pabloaviles.mtz@gmail.com

Andrea Mondéjar García

Colaboradora en Grupo de Intervención en Dificultades Específicas de Aprendizaje
mondejar.andrea@gmail.com

Maria Ángeles Ruiz Román

Colaboradora en Grupo de Intervención en Dificultades Específicas de Aprendizaje
mariaa.ruiz@murciaeduca.es

Marina López López

Colaboradora en Grupo de Intervención en Dificultades Específicas de Aprendizaje
marlovi4693@gmail.com

Recepción Artículo: 24 septiembre 2021

Admisión Evaluación: 24 septiembre 2021

Informe Evaluador 1: 25 septiembre 2021

Informe Evaluador 2: 26 septiembre 2021

Aprobación Publicación: 27 septiembre 2021

RESUMEN

En los últimos tiempos han ido apareciendo programas para el abordaje de la dislexia que, junto a la tradicional y eficaz instrucción del principio alfabético y la metafonología, trataban de incluir otros componentes con el objetivo de desarrollar un reconocimiento de palabras preciso y fluido. Con este objetivo, se diseñó el programa IDECOL, cuyas siglas indican los componentes incluidos en el programa: instrucción, decodificación, conciencia fonémica, ortografía frecuente y lecturas repetidas. El programa fue aplicado de forma individualizada y

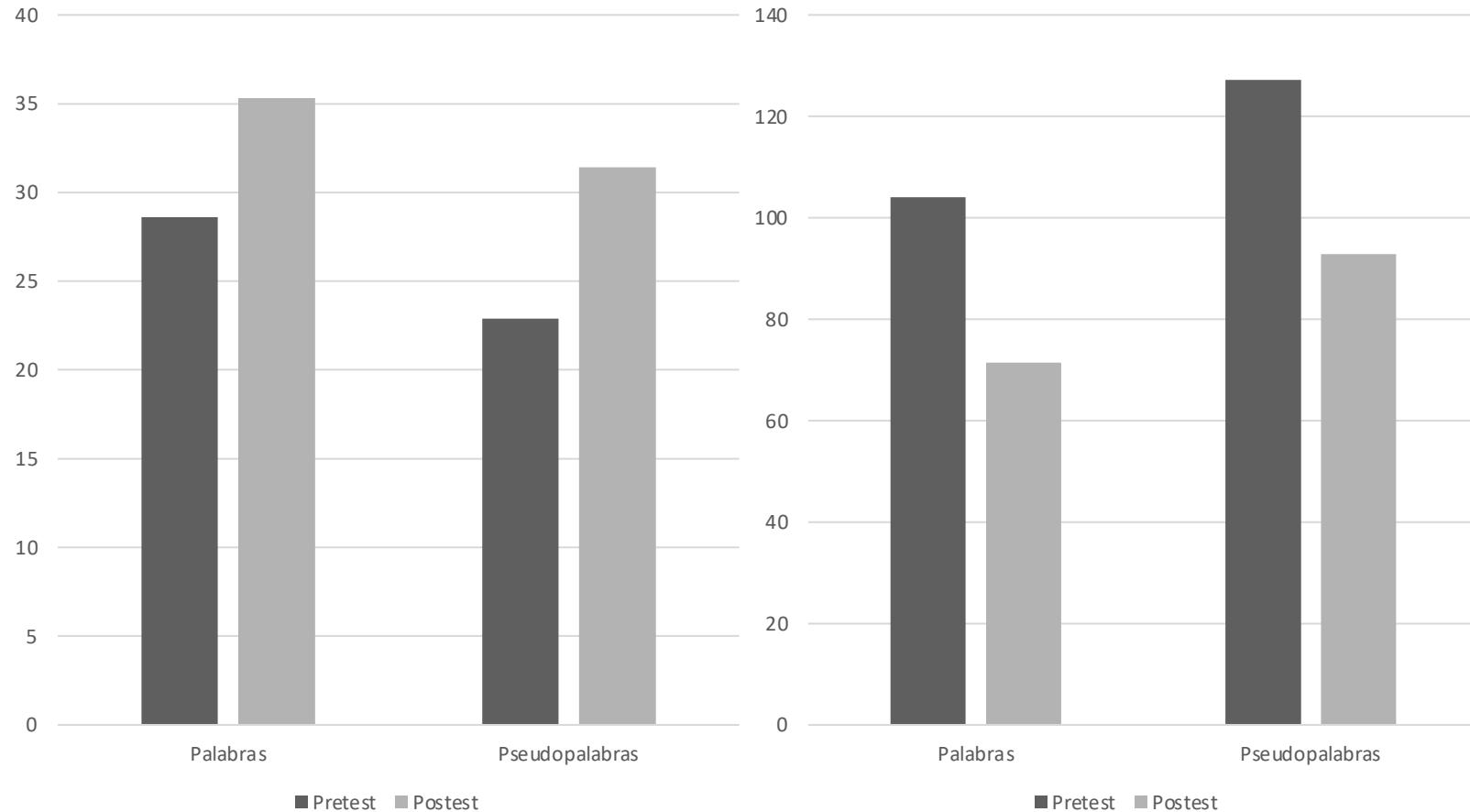
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2179>

NUESTRO PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (IDECOL)

Edad	N	MPP	MPPs	MVP	MVPs
7	2	14	11,5	163,5	175
8	5	22,2	16,8	137,6	149,6
9	5	35,33	28	84	128
10	2	36,5	32	56,5	86
11	3	35	30	76,7	101,7
12	1	34	31	55	76

INTERVENCIONES DE ÉXITO EN CASTELLANO FIJÁNDONOS EN LO QUE FUNCIONA

NUESTRO PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (IDECOL)

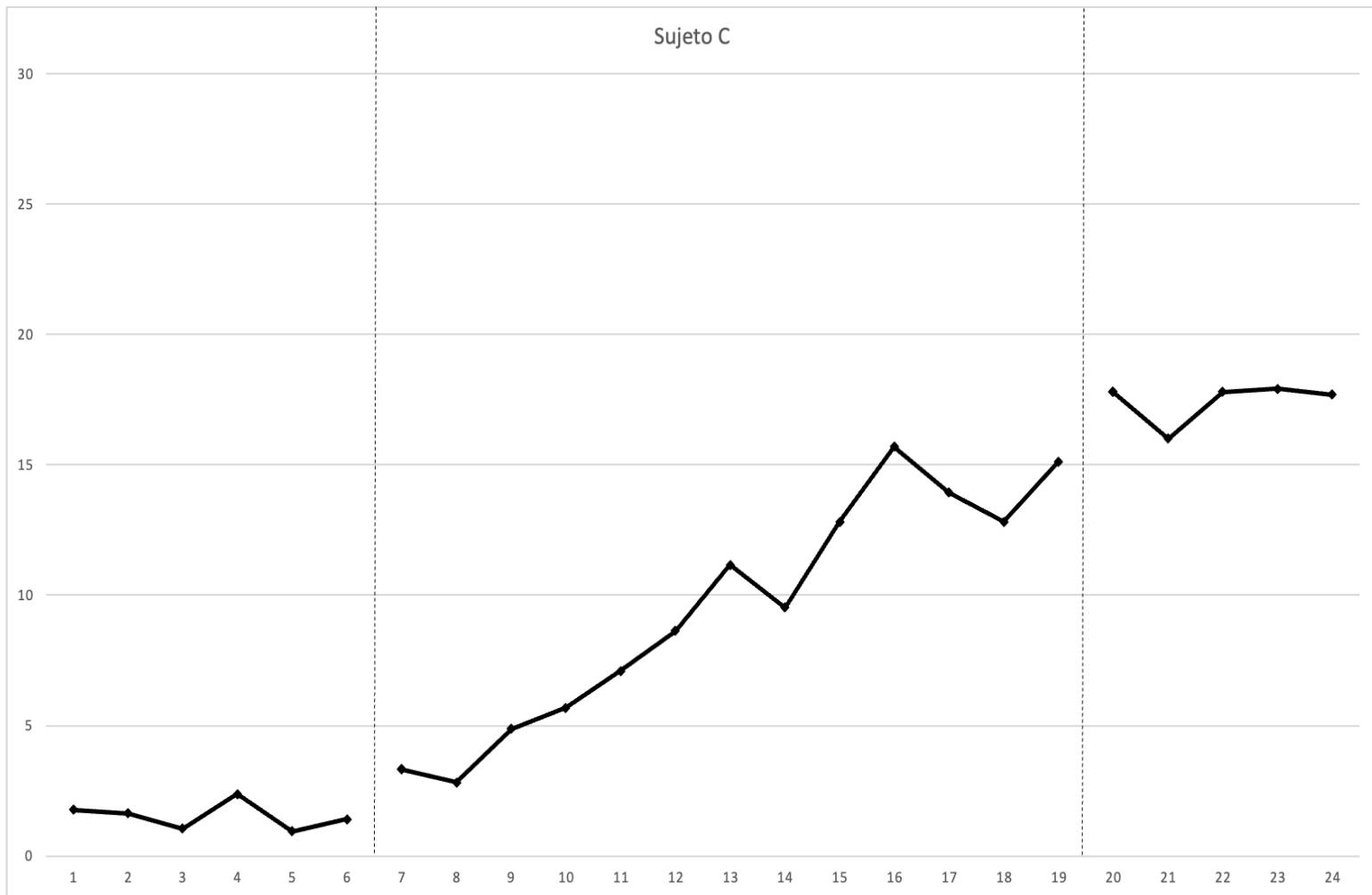


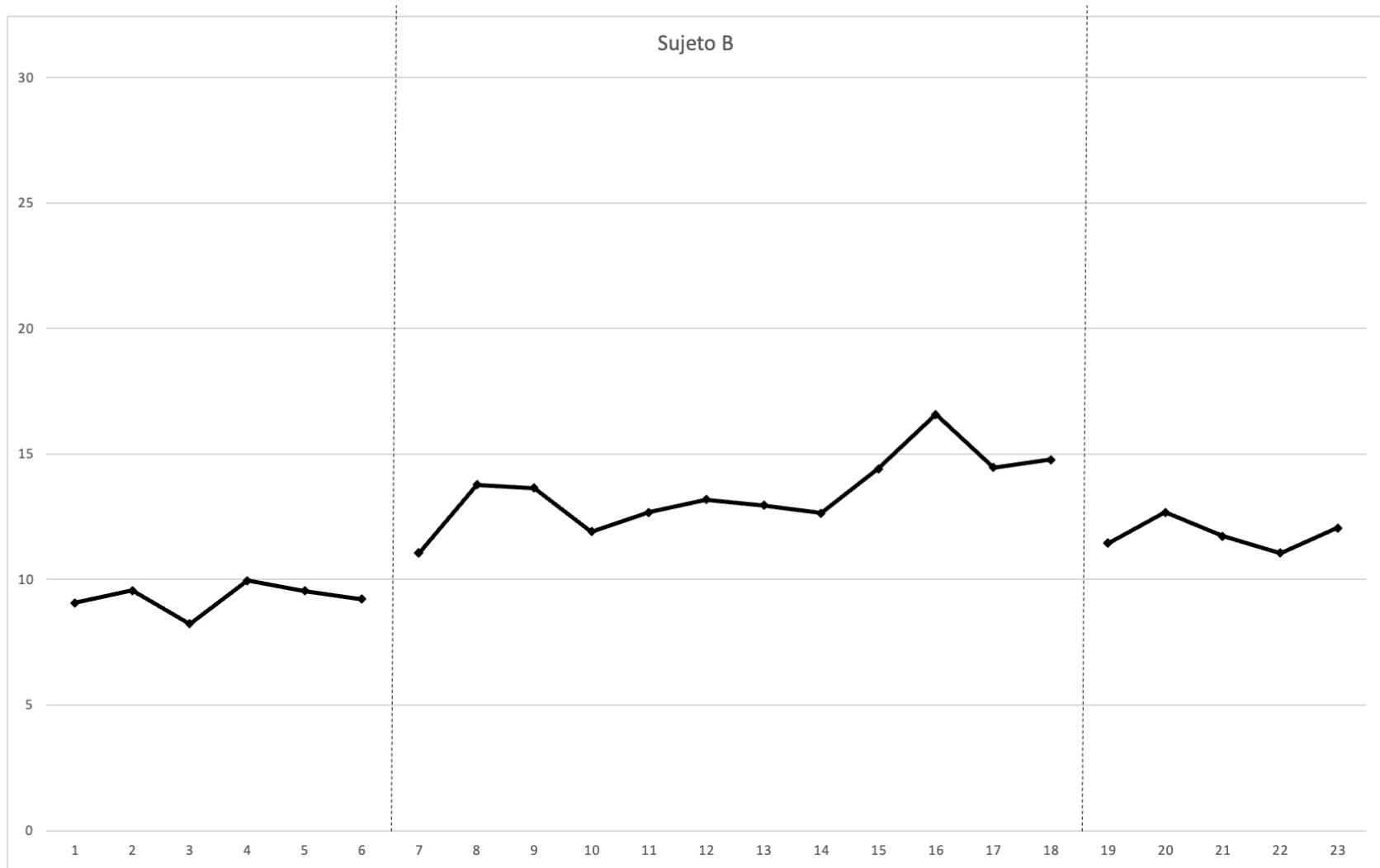
Manuscrito en preparación

EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN DISLEXIA EN CONTEXTOS REALES MEDIANTE UN DISEÑO EXPERIMENTAL DE CASO ÚNICO CON LÍNEA BASE MÚLTIPLE

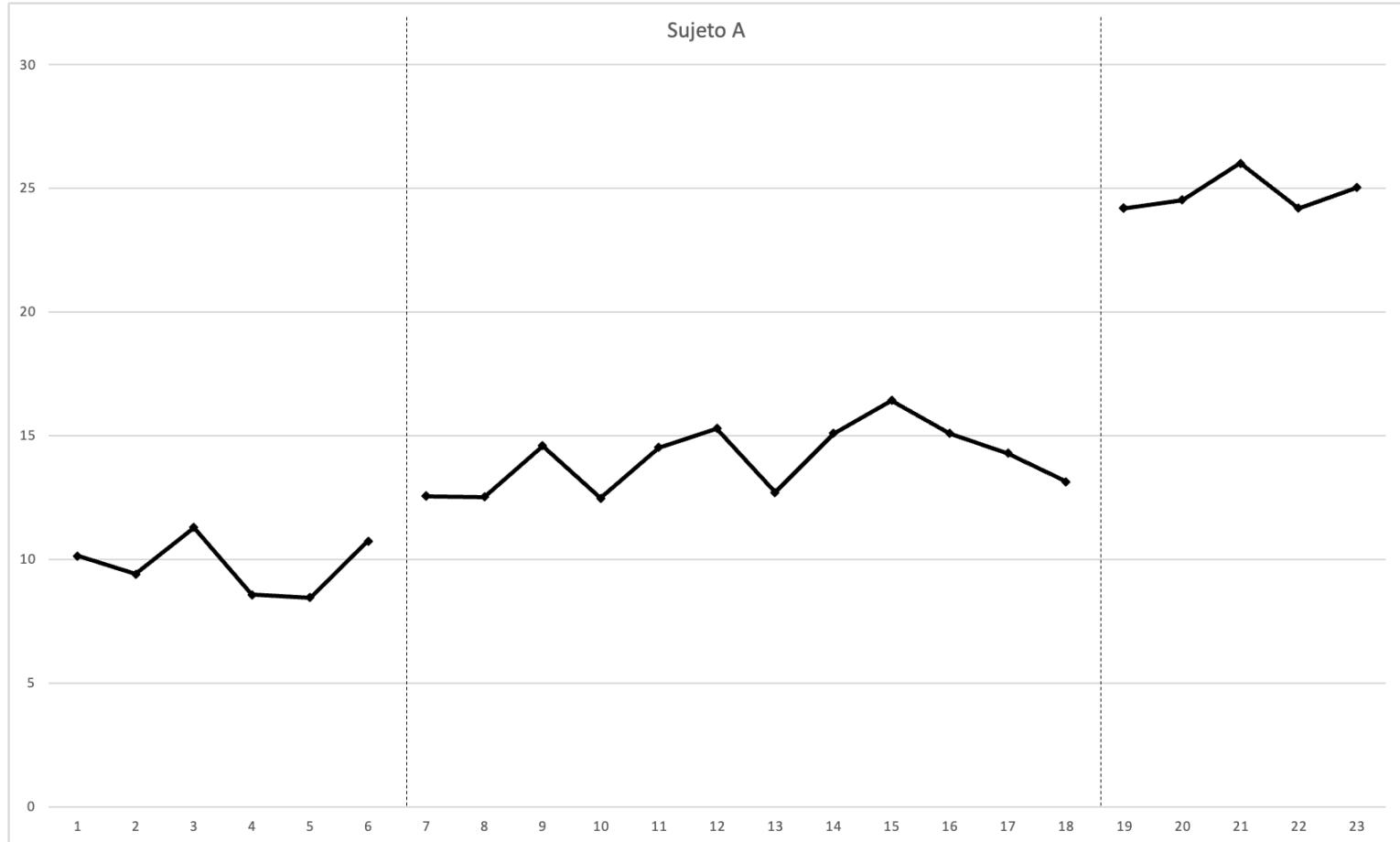
Pese a que la investigación ha demostrado que es posible mejorar la decodificación de los niños con dislexia, pocos estudios han dado cuenta de ello en entornos reales en los que los recursos son limitados. En este estudio se evaluó, mediante el desarrollo de un diseño experimental de caso único con línea base múltiple, la aplicación del programa IDECOL en tres niños en riesgo de dislexia que mostraban dificultades graves para decodificar las palabras escritas. La intervención abordaba los siguientes aspectos clave para la mejora de la decodificación: a) instrucción directa del principio alfabético, b) decodificación, c) conciencia fonémica d) ortografía frecuente y e) lecturas repetidas. Los niños recibieron una sesión de 55 minutos a la semana durante 12 semanas. Tras el diseño de una línea base en la que no se aplicó la intervención se fue monitorizando de manera repetida la mejora de los niños en la lectura. La mejora en la decodificación de los tres niños fue inmediata tras la aplicación de la primera sesión y el efecto encontrado fue amplio transcurridas las doce sesiones. Trascorridos tres meses desde el final de la intervención los niños fueron evaluados de nuevo. La progresión de dos de los tres niños se había ralentizado o estancado, lo que parece apoyar que los efectos encontrados se deben a la aplicación del programa. Los resultados avalan que una intervención individualizada y ampliamente especializada puede ser efectiva con una exposición relativamente baja en niños pequeños que muestran dificultades para decodificar.

Palabras clave: dislexia, tratamiento de la dislexia, dificultades en la lectura.





Sujeto A



ACTIVIDADES

INTERVENCIONES DE ÉXITO EN CASTELLANO FIJÁNDONOS EN LO QUE FUNCIONA

NUESTRO PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (IDECOL)

Se trabajan 4 actividades de 15 minutos a priori, tocando todos los bloques en cada sesión.

Bloque II Conciencia fonémica	Bloque II Decodificación fonológica + IRCGF	Bloque III Formas frecuentes del castellano	Bloque IV Fluidez en el acceso léxico
1. Segmentar fonemas 2. Integrar fonemas	1. Decodificación de palabras con objetivos específicos. 2. Palabras infrecuentes 3. Pseudopalabras 4. IRCGF + aplica la regla	1. Conciencia morfológica 2. Palabras frecuentes del castellano (asiladas/en frases)	1. Lecturas repetidas

Cuatro aspectos técnicos

- Instruir todas las regularidades
- Sistemas de corrección bien estructurados
- Cuidar la transferencia
- Trabajar con protocolos de instrucción directa



BLOQUE I. IDECOL

CONCIENCIA FONÉMICA



Bloque I. Conciencia fonémica

Secuencia de instrucción

- **Instrucción del objetivo** (discriminar fonemas como /d/ y /d/, leer bien sílabas con el sonido /r/ o /l/ en medio...)
- **Instrucción de la actividad.** En integrar: *voy a decirte unos sonidos, cada vez que yo diga uno de ellos vas a mover una bolita/tapón/corcho hacia la izquierda. Cuando los tengas todos dime qué palabra quedaría. Si está bien, la escribiremos.* En segmentar: *voy a decirte una palabra. Una vez que te la diga quiero que la separes diciéndome todos los sonidos que tiene. Cada vez que hagas un sonido vas a mover una bolita/tapón/corcho hacia la izquierda. Si está bien la escribiremos.*
- **Modelado**
- **Práctica (manipulativo + escribir)**
- **Corrección centrada en la tarea**



Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque I. Conciencia fonémica



A.1. Trabadas/sinfonas	Integrar				A.2. Discriminación auditiva	Segmentar			
	Instrucción	Respuesta				Instrucción	Respuesta		
	/g/r/e/	Gre				Plo	/p/l/o/		
	/d//e/ l/	Del				Bri	/b/r/i/		
	/b/r/i/	Bri				Cla	/c/l/a		
	/p/l/a/	Pla				Ful	/f/u/l/		

Conciencia fonémica



Segmentar e integrar con canguro y oso
Sílabas trabadas y mixtas

Pasos a seguir

1. Instrucción de las correspondencias



2. Segmentar



3. Integrar





1. Instrucción de las correspondencias

l

Esta letra suena /l/

A veces va al final de las sílabas como en

pal



l

Esta letra suena /l/

A veces va en medio de las sílabas como en

pla



ર

Esta letra suena /r/

A veces va al final de las sílabas como en

tar



rr

Esta letra suena /r/

A veces va en medio de las sílabas como en

tra

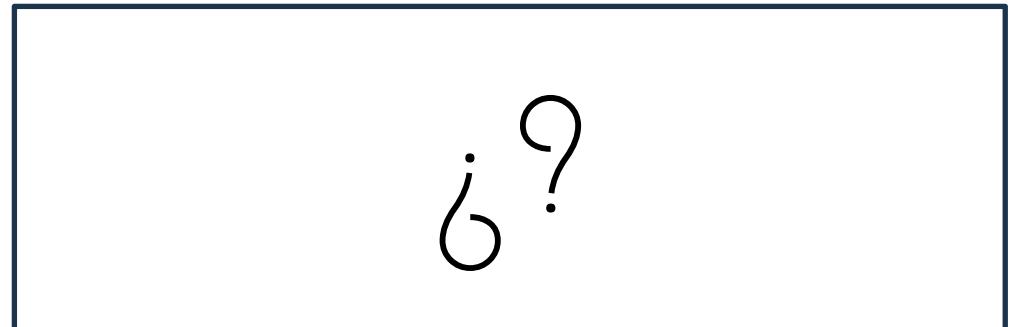
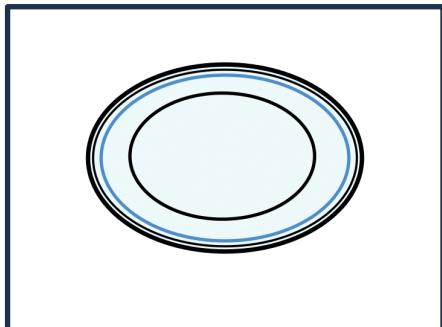


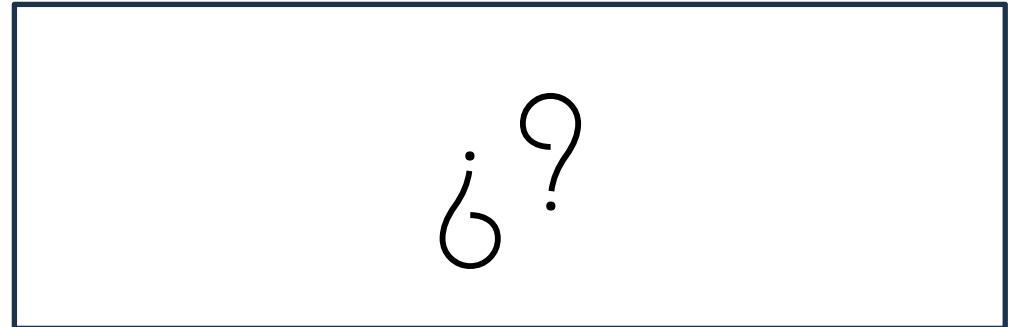
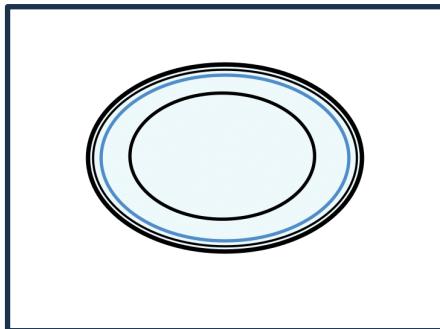
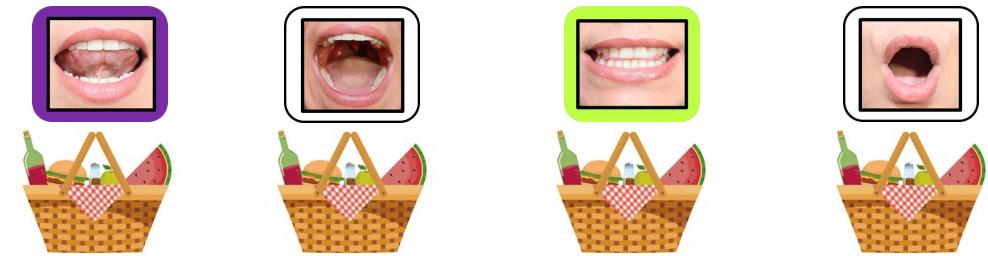


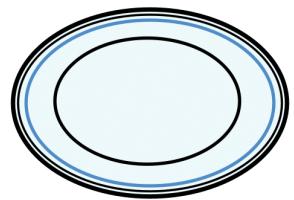
2. Segmentar

- Ahora te voy a decir una palabra.
- Tienes que decirme qué sonidos hay dentro de esta palabra.
- Después la vamos a escribir.

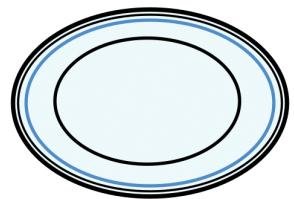
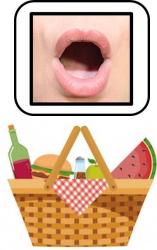




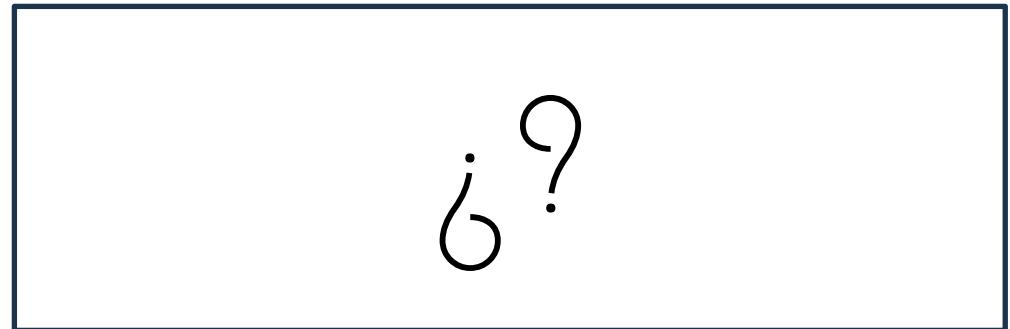
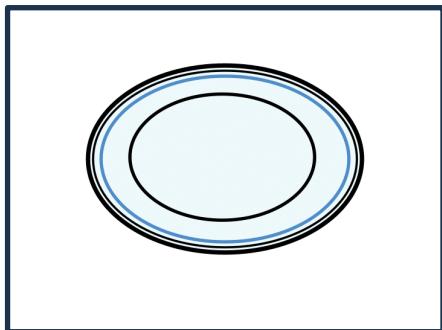


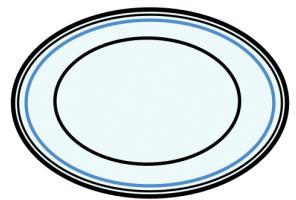


j ?

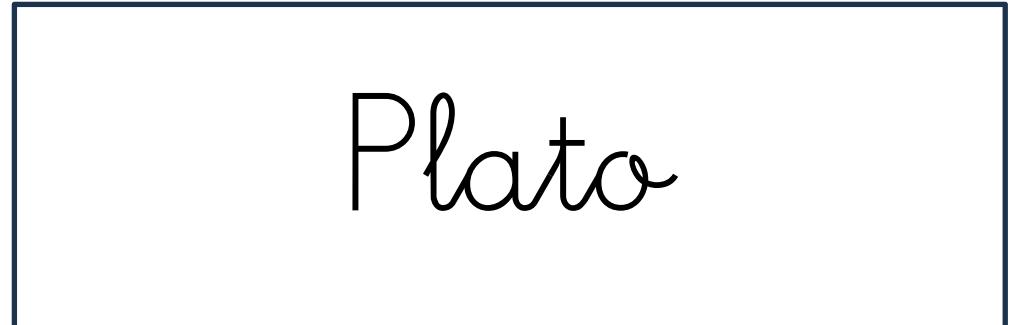
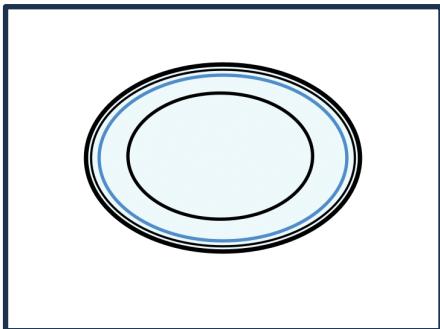


6?



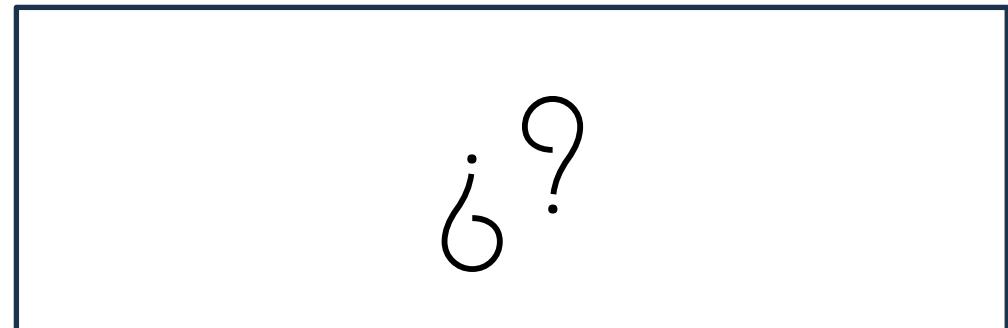
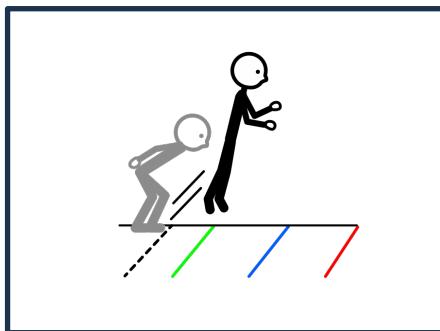


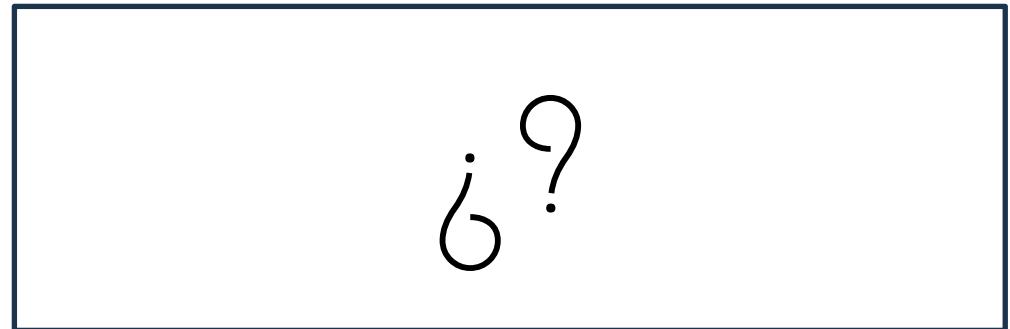
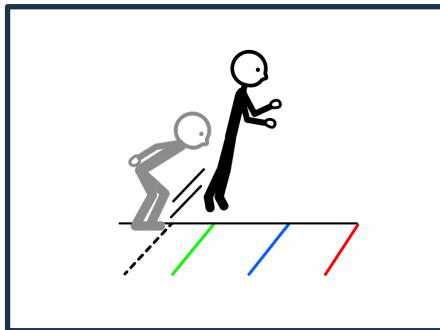
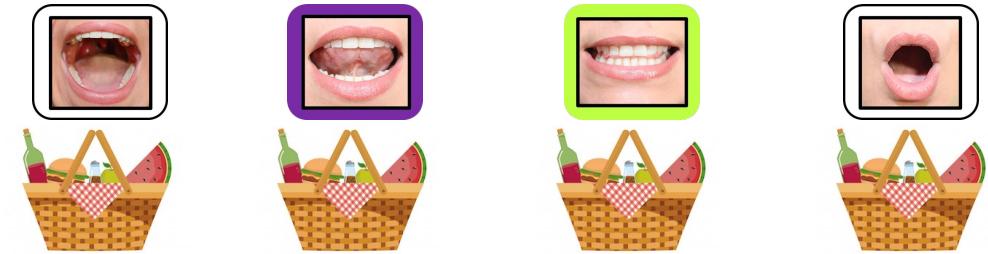
Escríbelo

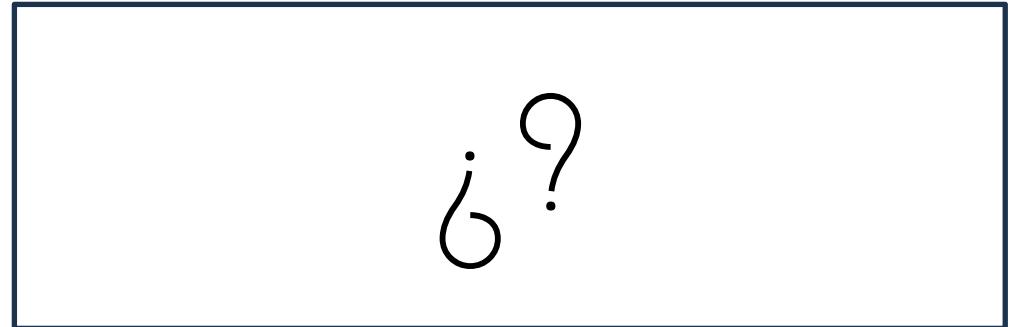
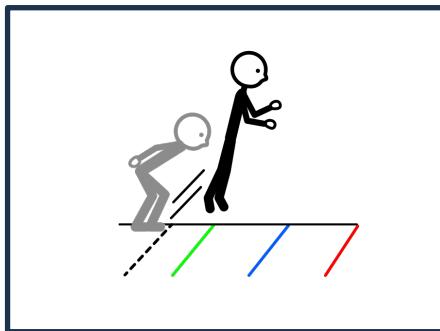


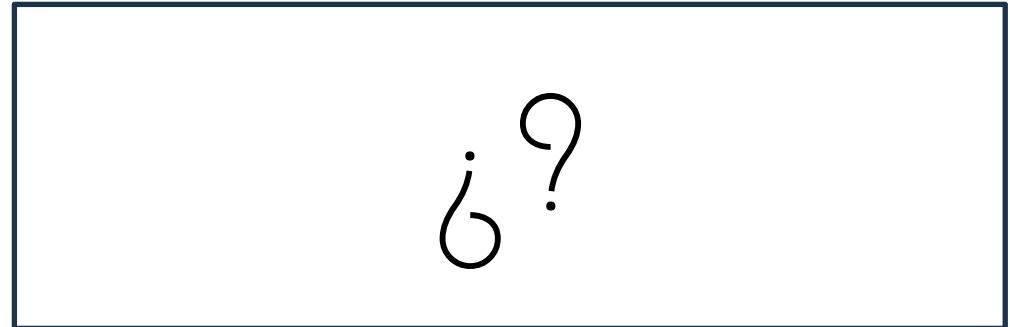
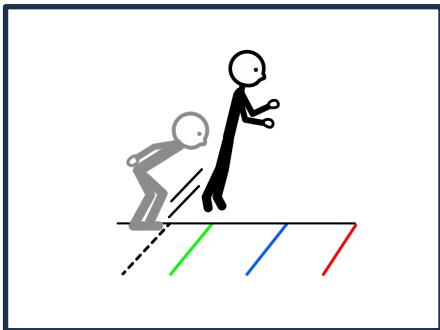
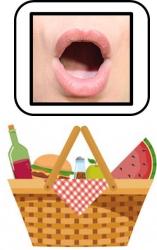


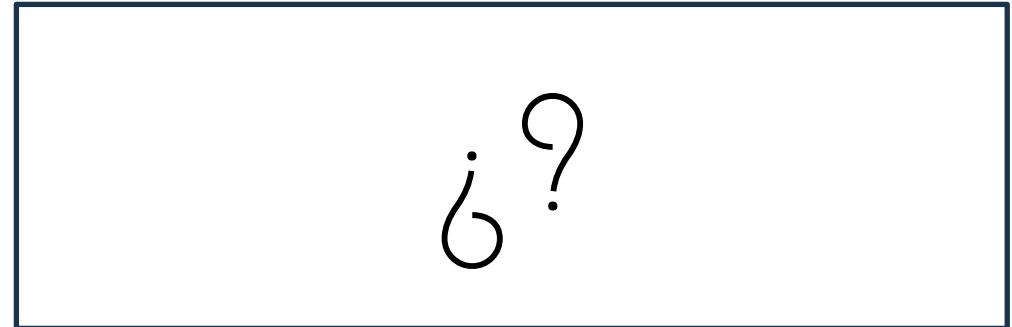
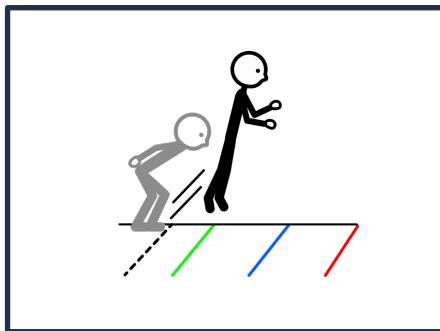
Muy bien

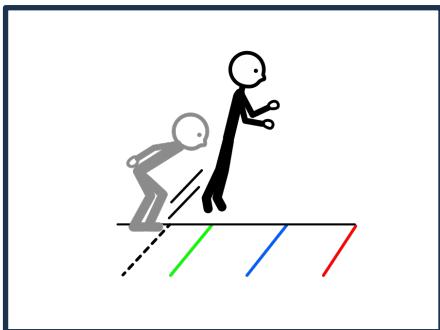




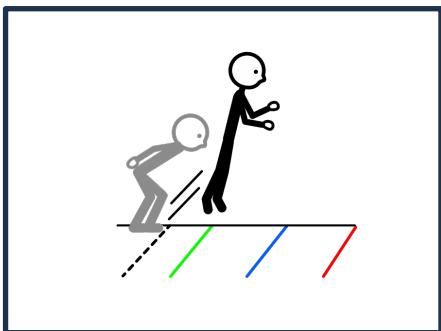








Escríbela





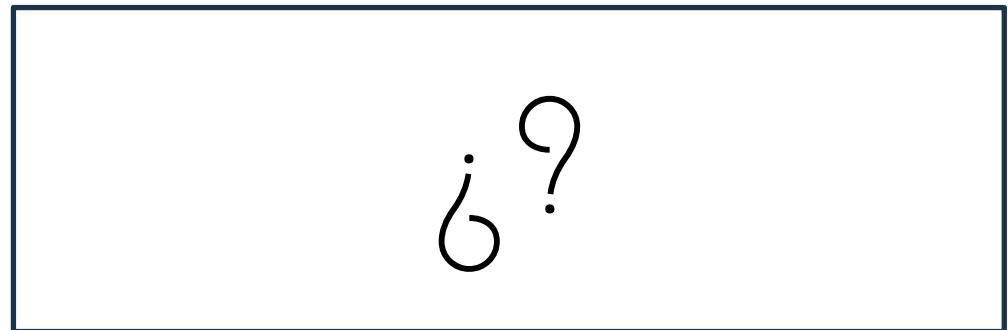
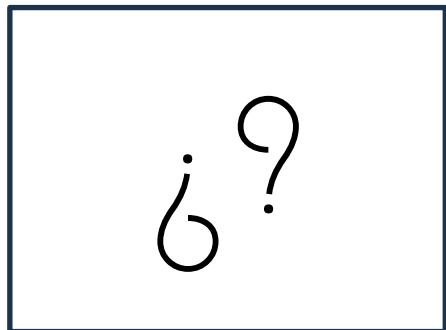
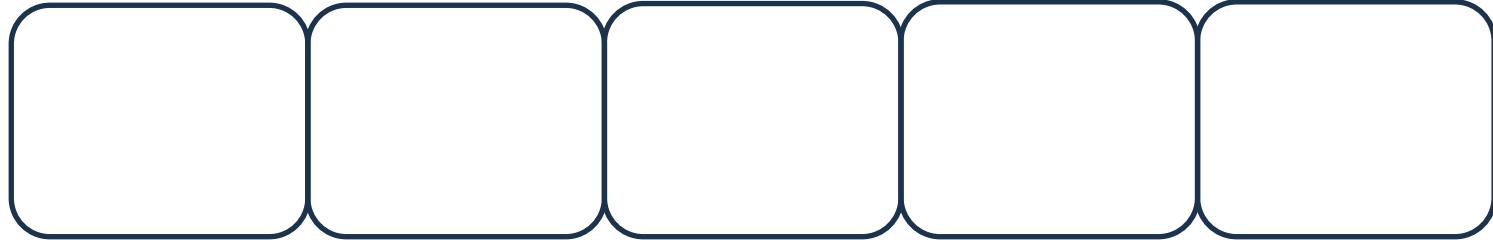
Muy bien

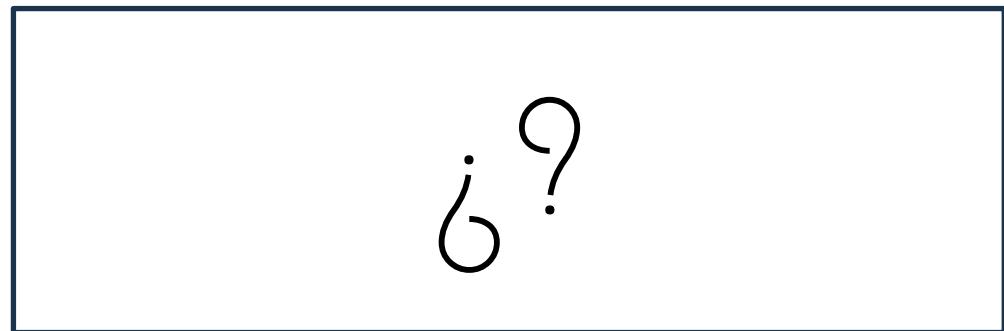
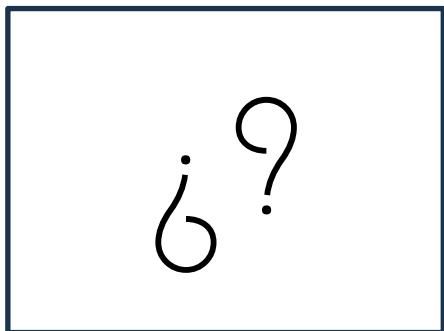
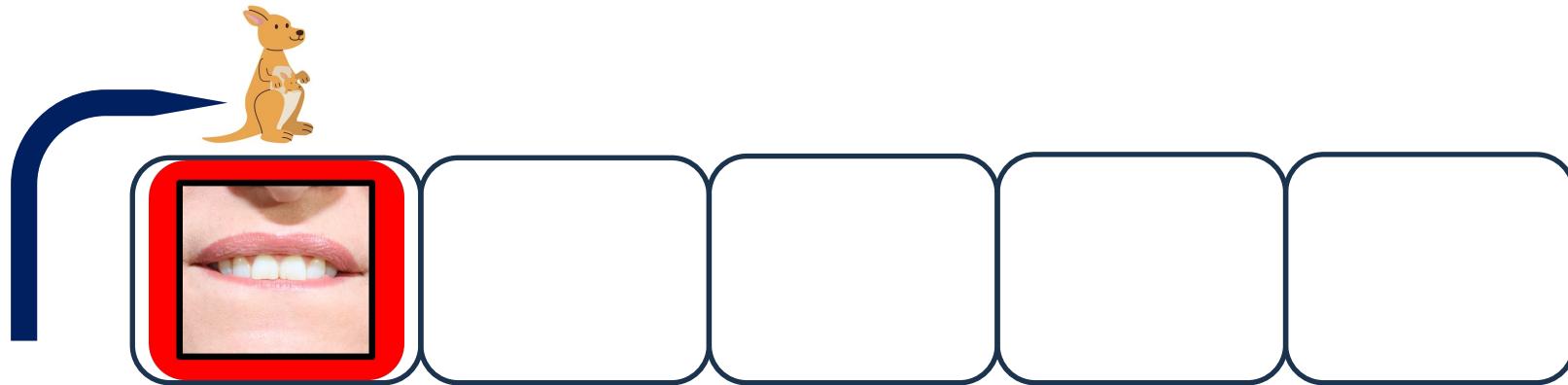


3. Integrar

- Ahora te voy a decir unos sonidos.
- Tienes que juntar todos los sonidos en tu cabeza y decirme qué palabra forman juntos..
- Después la vamos a escribir.



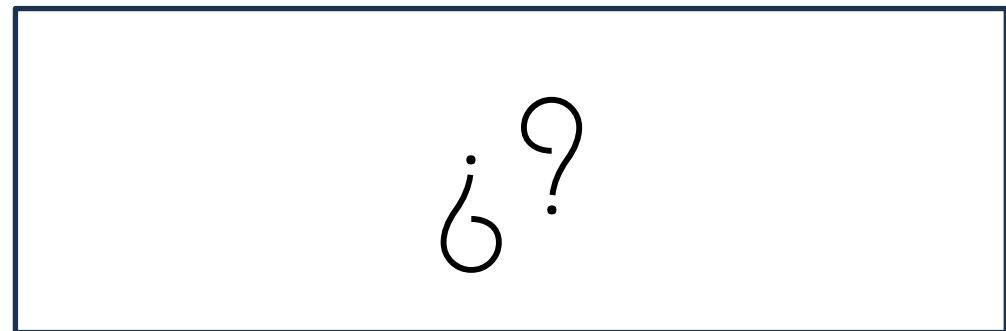
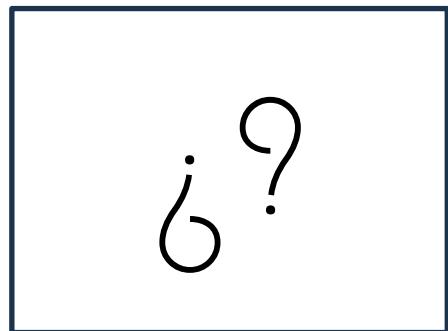
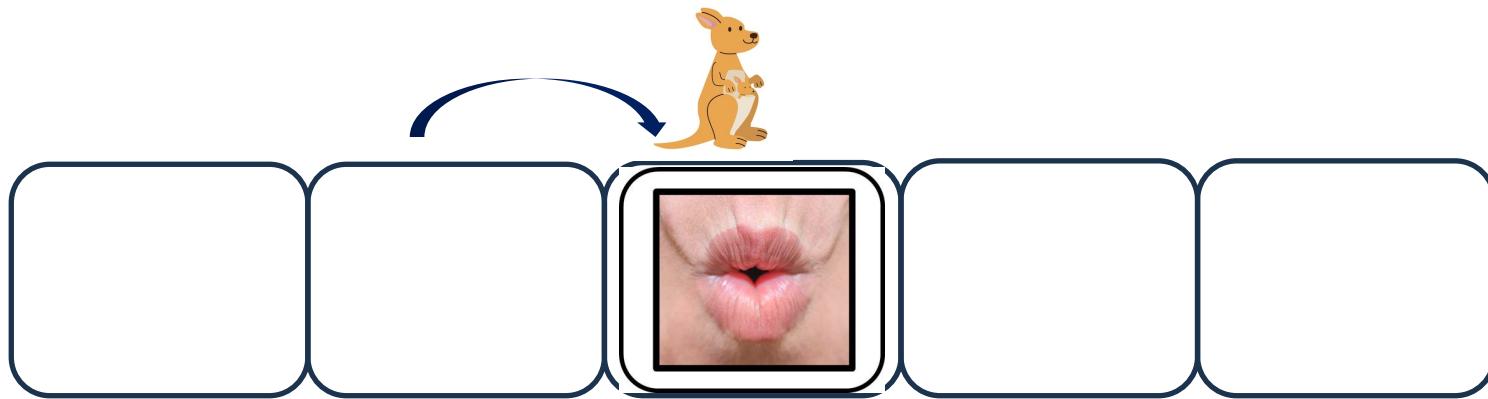


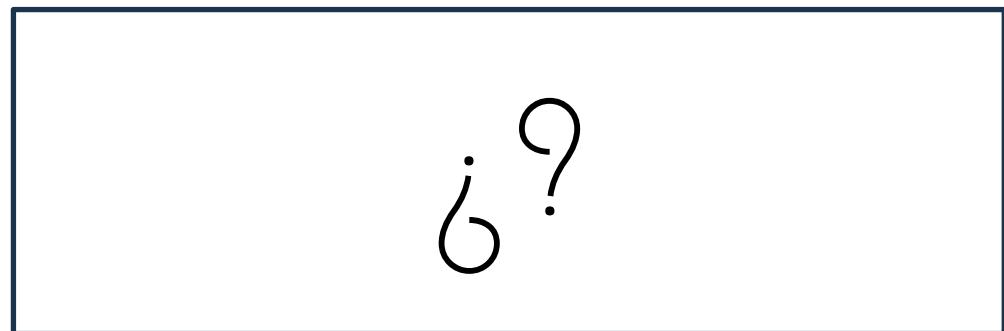
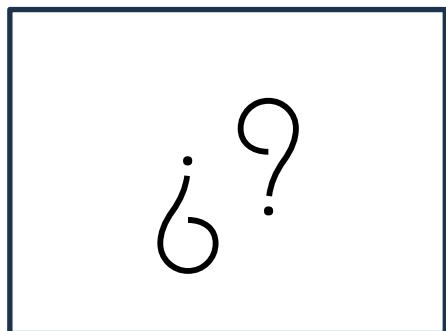
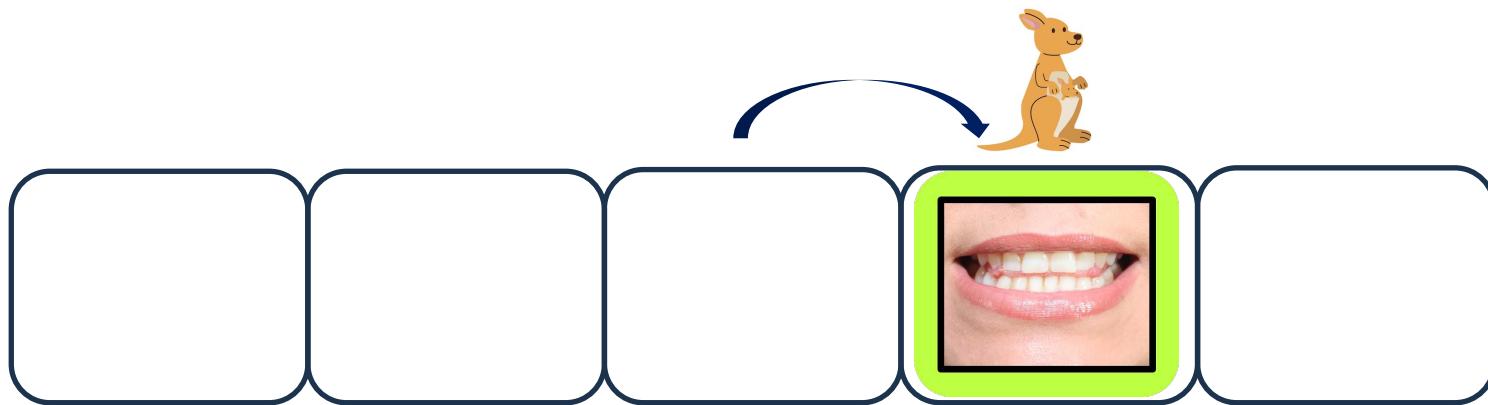


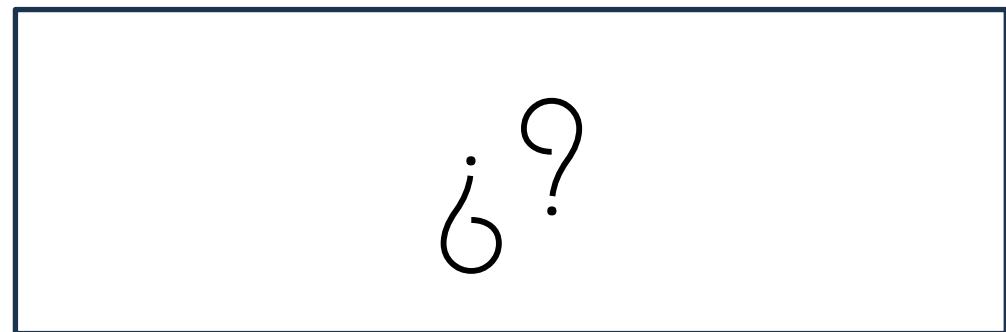
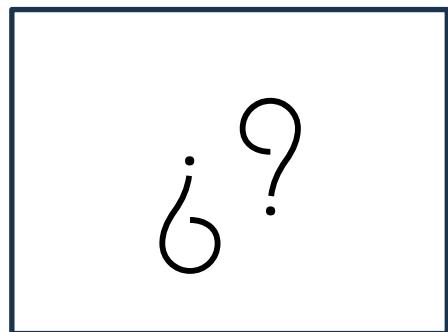
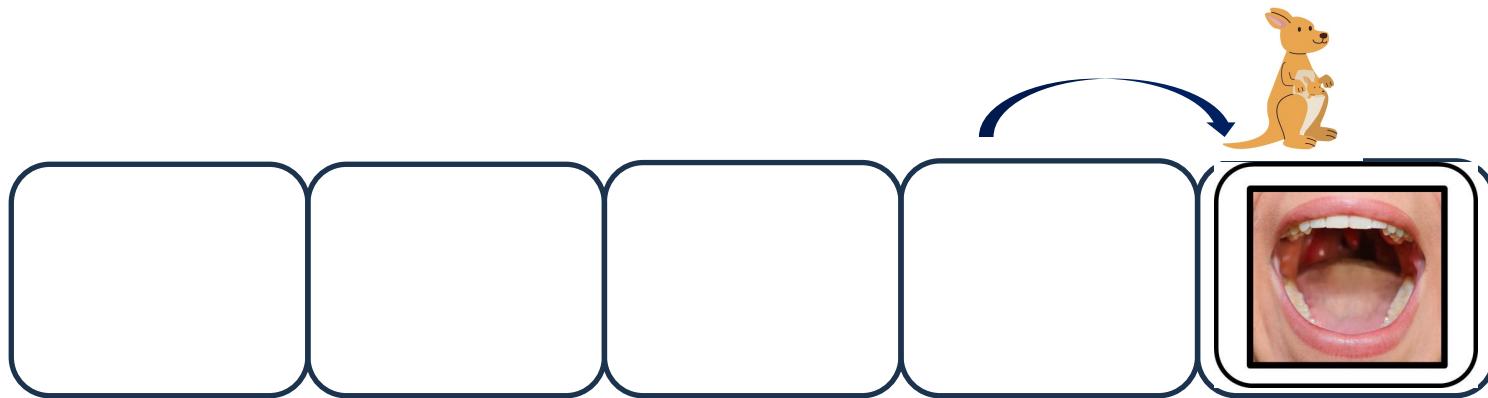


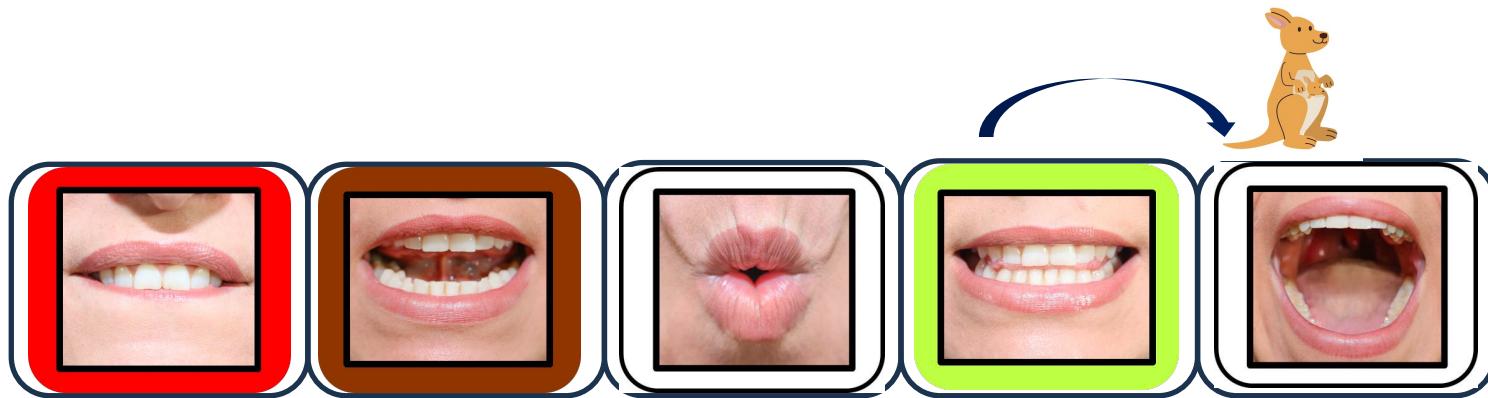
¿?

¿?



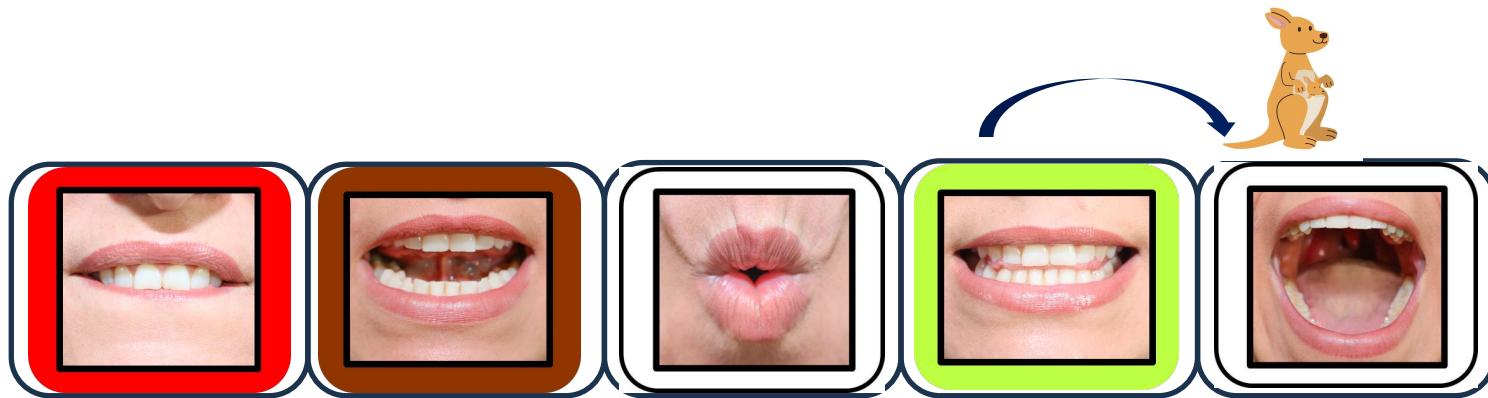




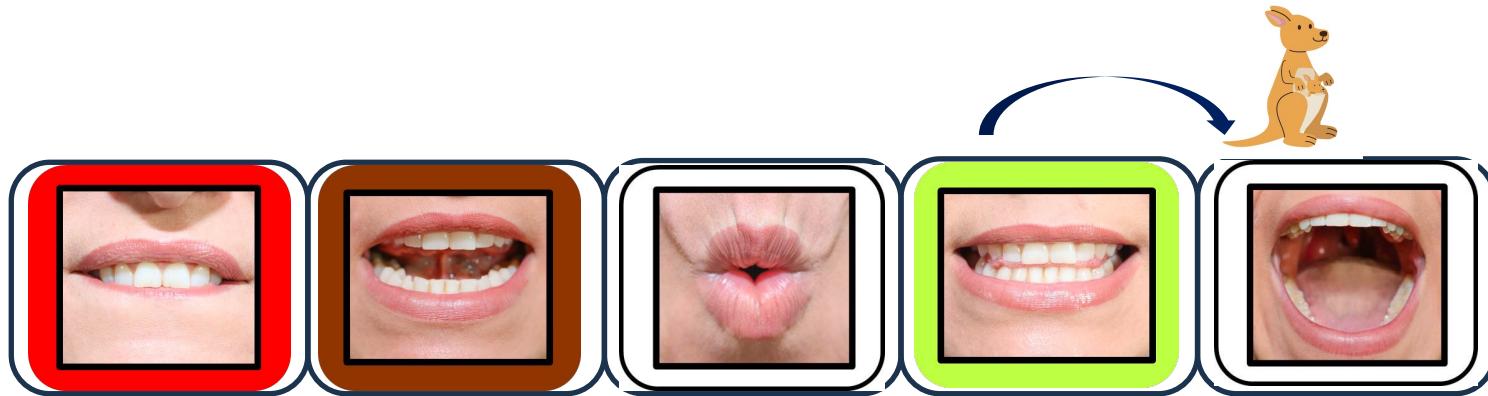


¿Qué
palabra es?

¿?

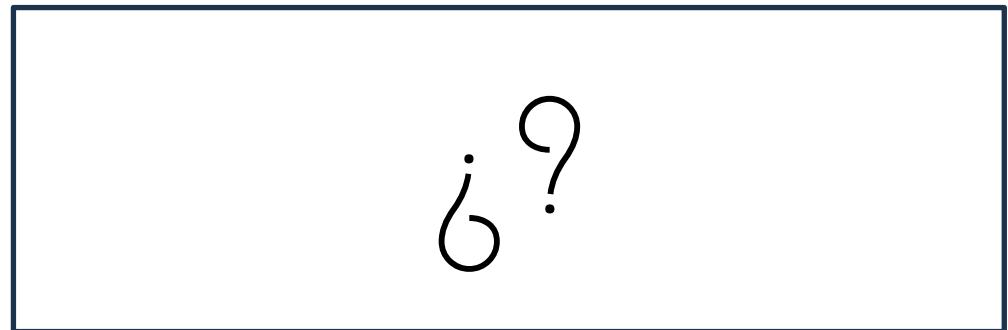
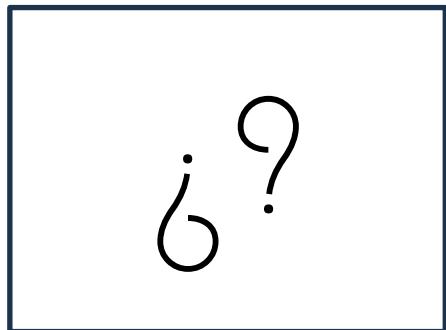
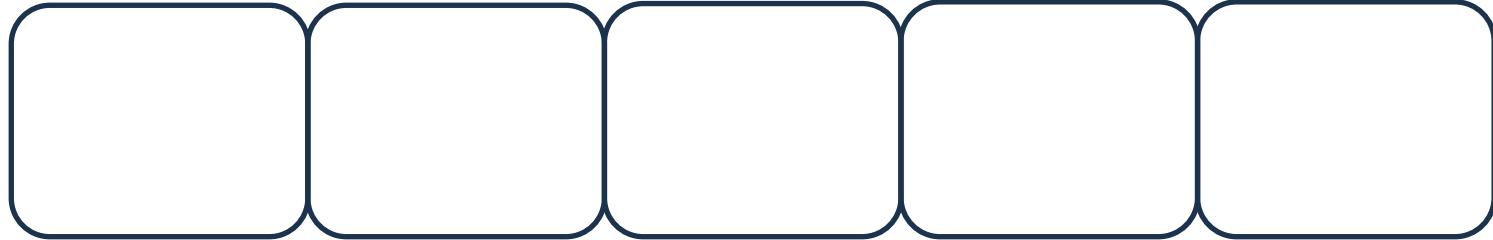


Escríbela



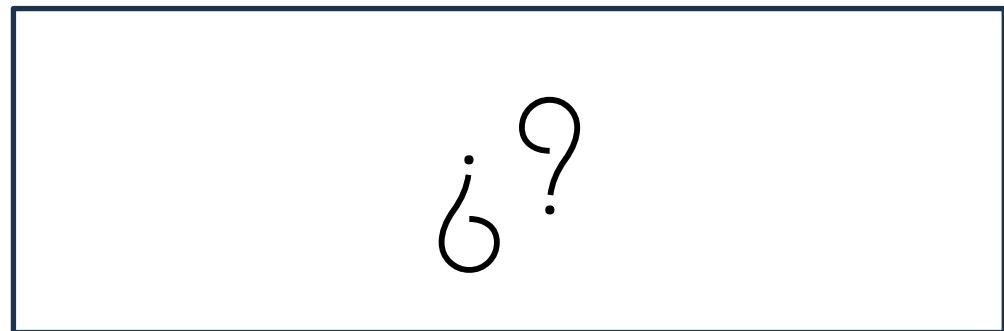
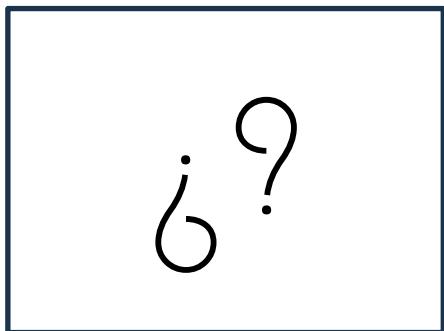
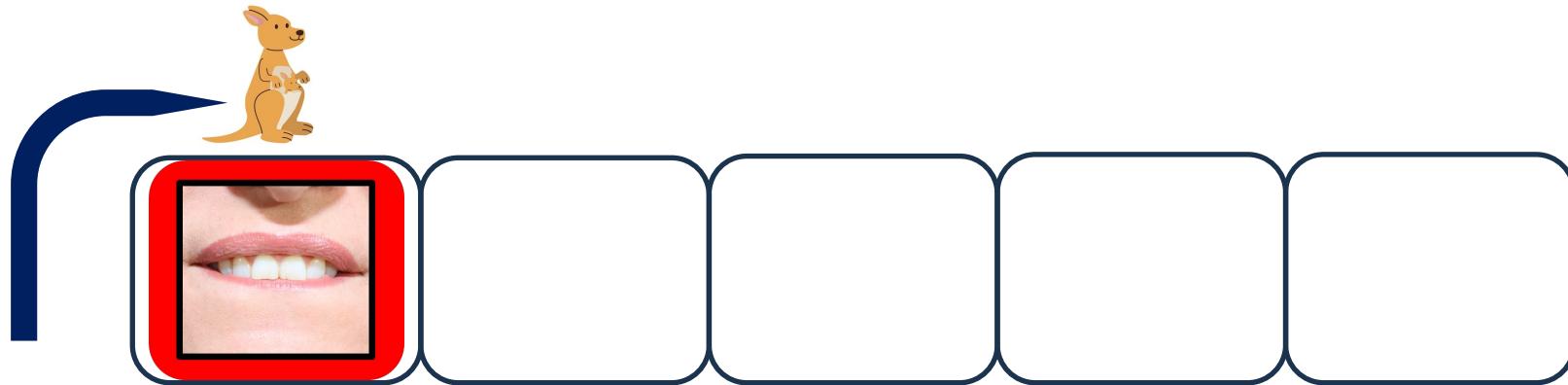


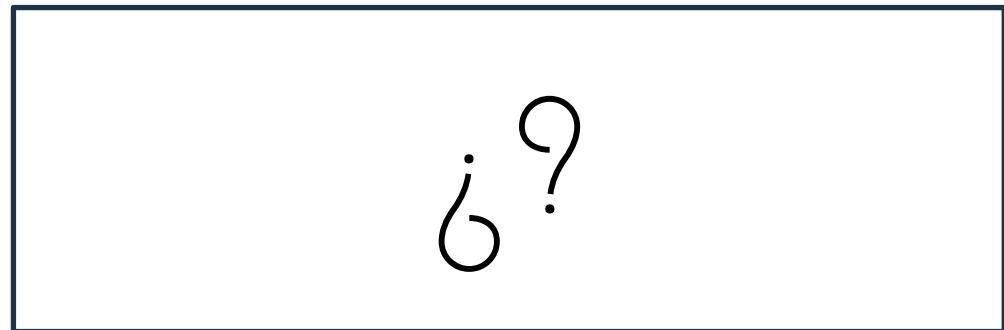
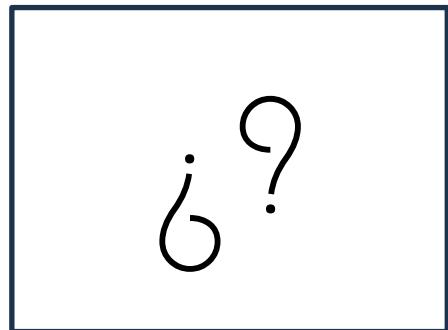
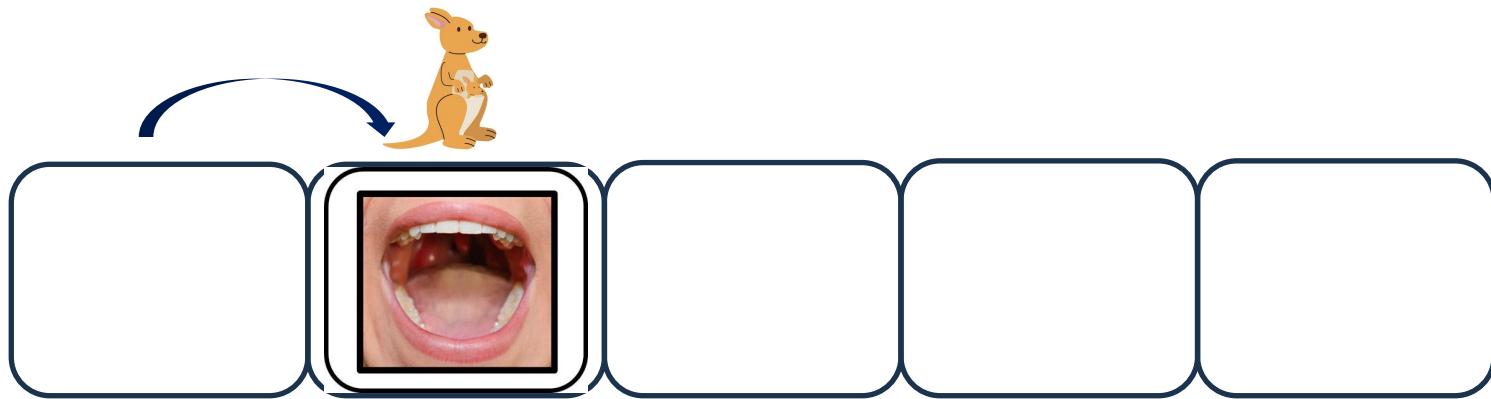
Muy bien

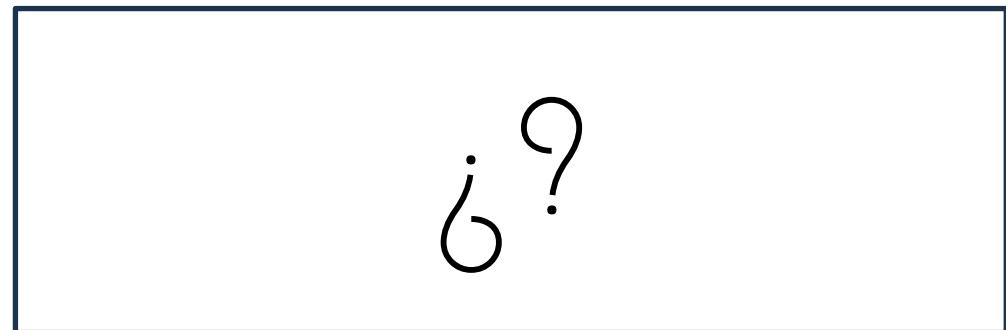
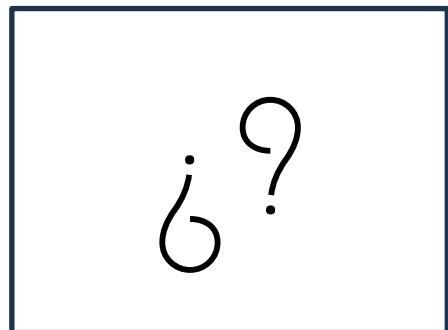
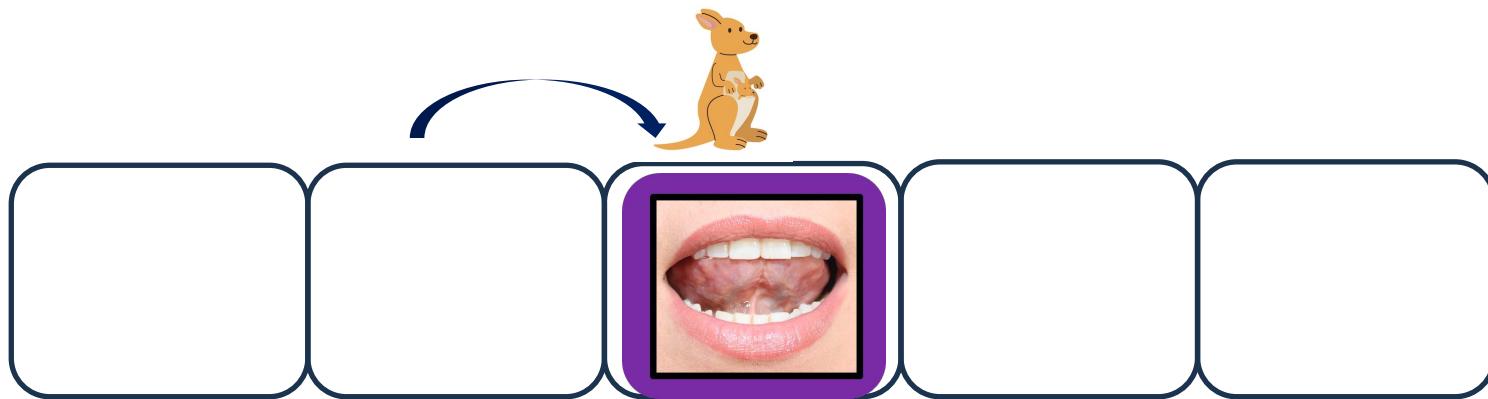


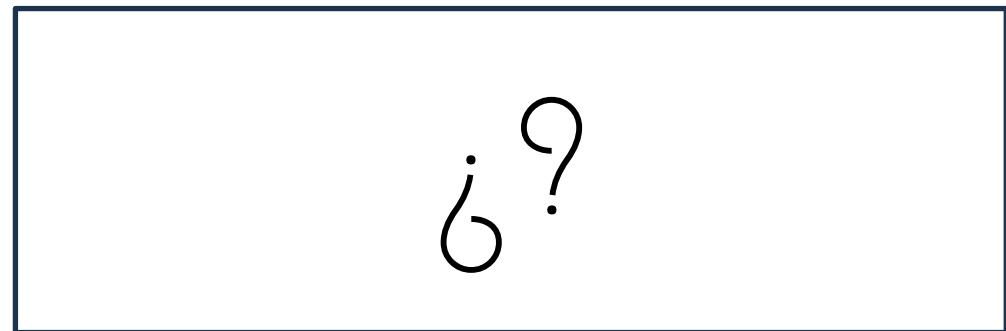
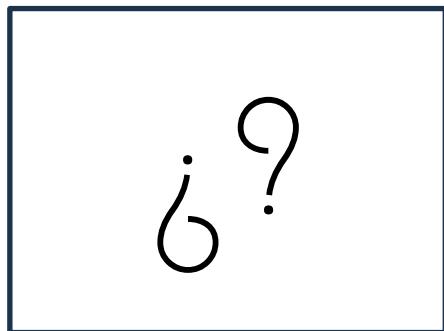
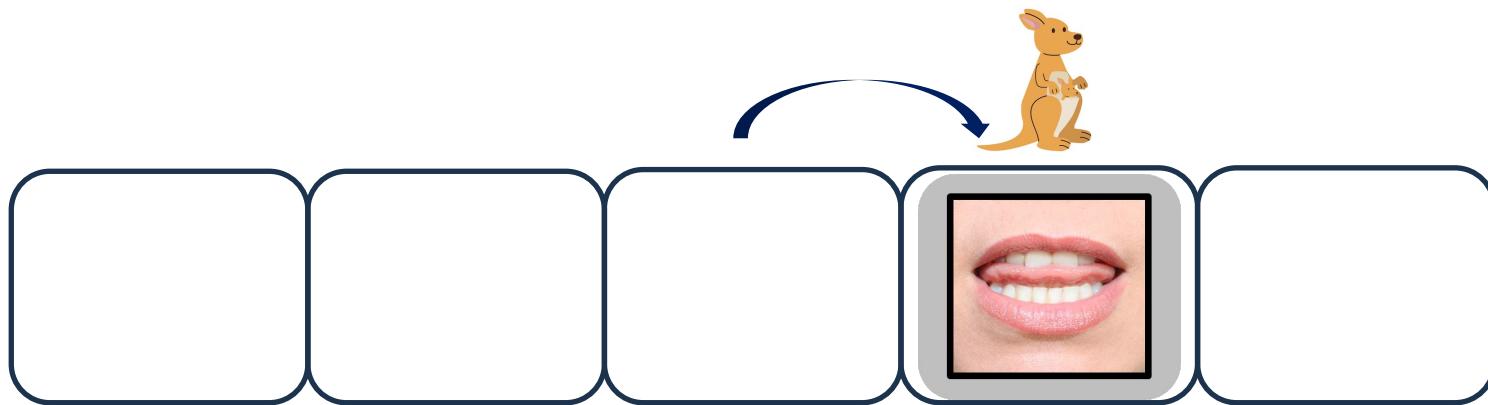
¿ ?

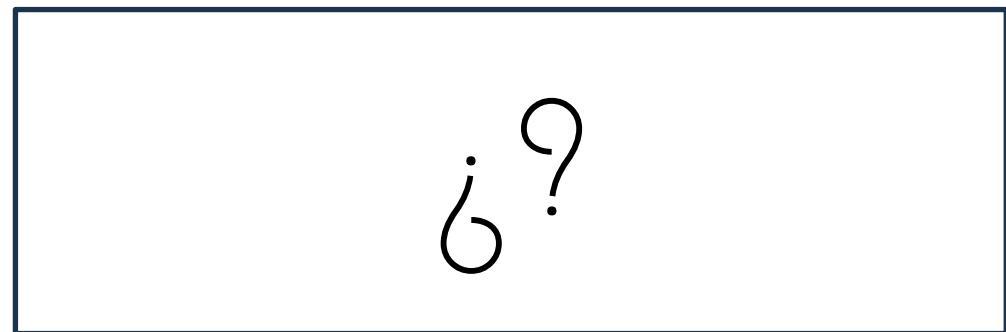
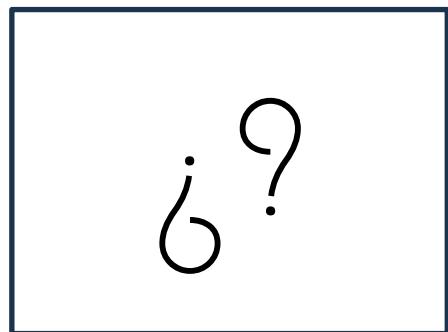
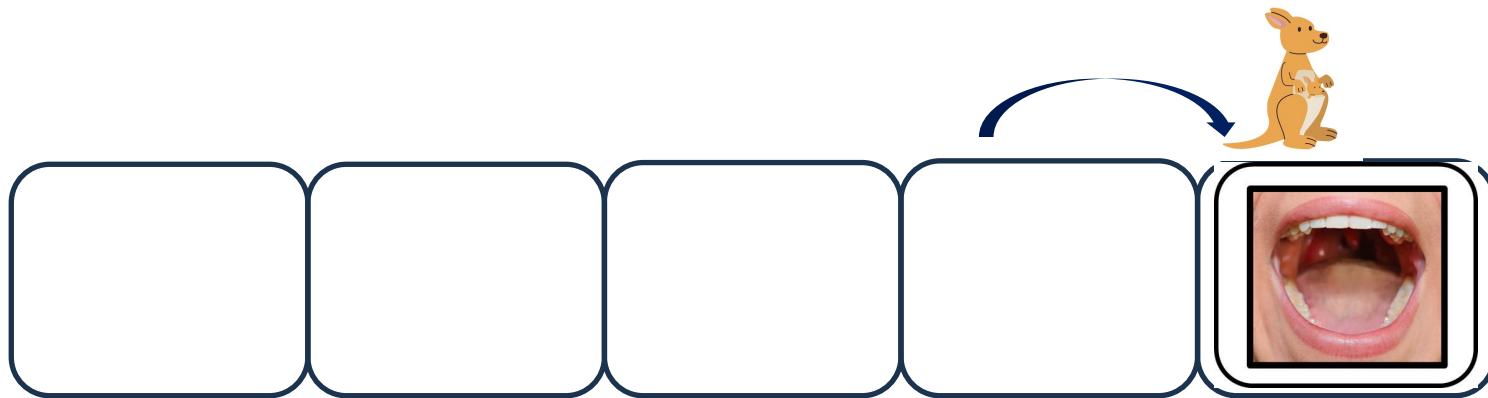
¿ ?

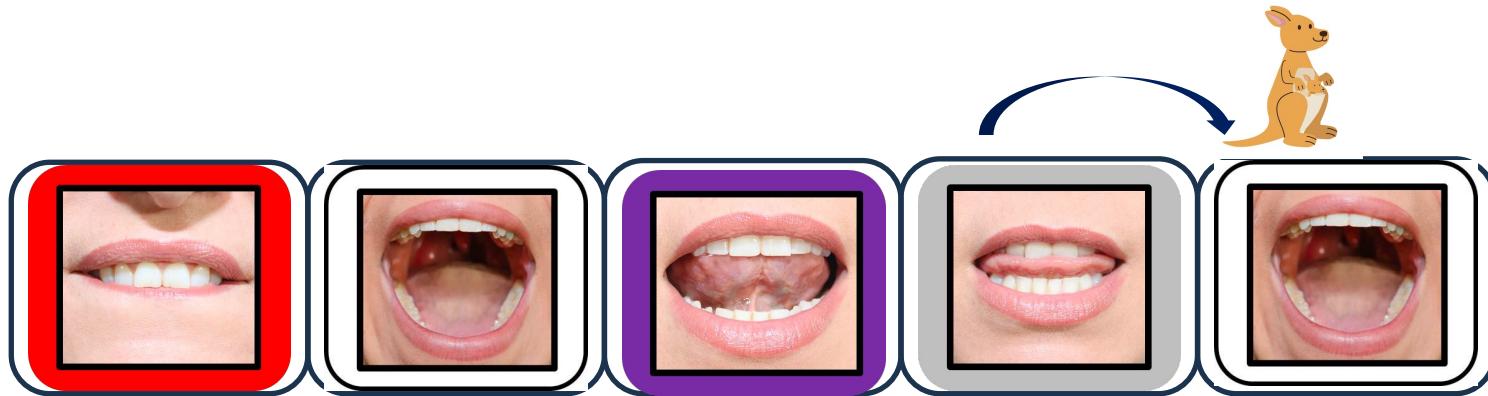






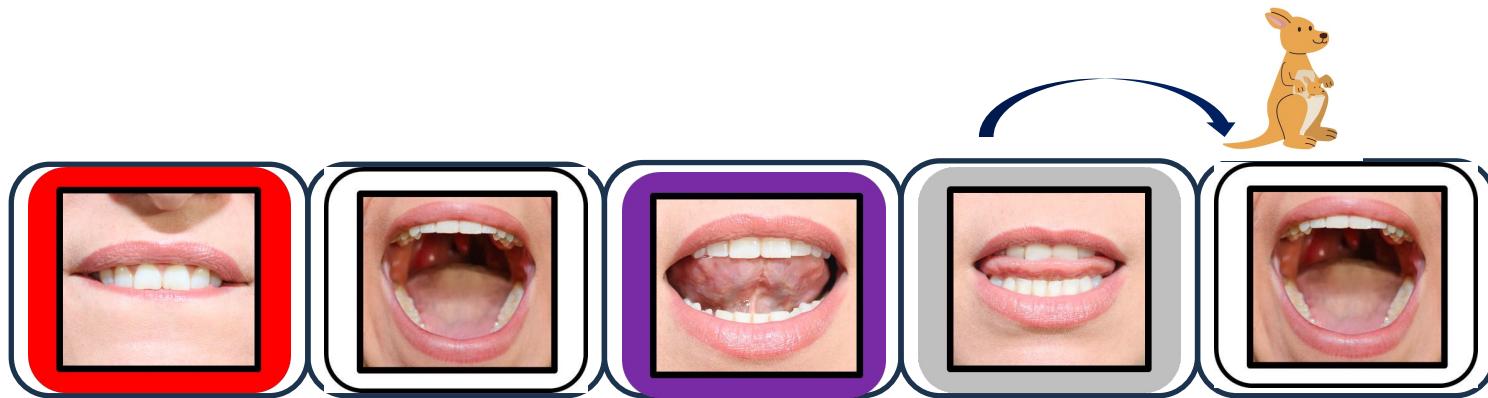




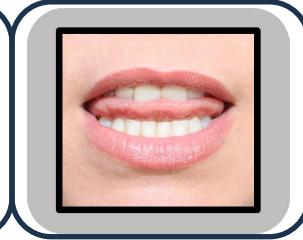
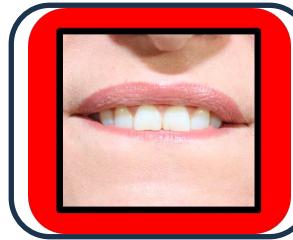


¿Qué
palabra es?

¿?



Escríbela



Falda



Muy bien

Conciencia fonémica



Segmentar e integrar con tareas de escritura

Silabas trabadas y mixtas

BLOQUE II. IDECOL

INSTRUCCIÓN DE LAS REGLAS DE CONVERSIÓN GRAFEMA-FONEMA Y DECODIFICACIÓN



Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad. Hay que leer las siguientes palabras.

Hay que leer de izquierda a derecha.



Tener poquitos fallos.



Ir lo más rápido que puedas.



Al terminar te diremos lo que has tardado.



Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque II. Decodificación de palabras e instrucción de las RCGF

Bloque I. Palabras con las sílabas /que/ y /qui/					
Lista 1	Errores	Lista 2	Errores	Lista 3	Errores
Duque		Dique		Jeque	
Quita		Quiso		Quico	
Caqui		Equis		Yanqui	
Queso		Quepa		Queja	
Sequía		Turquía		Esquía	
Marque		Porque		Bosque	
Quieto		Quiera		Quiebra	
Ataque		Evoque		Aplique	
Arquero		Boquete		Esquema	
Esquina		Alquilo		Esquiva	
Tiempo		Tiempo		Tiempo	

Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque II. Decodificación de palabras e instrucción de las RCGF

Bloque II. Palabras con la letra "g"

Lista 1	Errores	Lista 2	Errores	Lista 3	Errores
Urge		Coge		Auge	
Guasa		Guapo		Guate	
Gueto		Guerra		Gueldo	
Frágil		Ungir		Regir	
Guiris		Guisar		Guños	
Aquo		Menguo		Fraguo	
Género		Gélida		Génova	
Abrigue		Erogue		Otorgue	
Águila		Erguido		Aguijón	
Margina		Surgido		Fingida	
Tiempo		Tiempo		Tiempo	

Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque II. Decodificación de palabras e instrucción de las RCGF

Bloque III. Palabras con la letra "r"

Lista 1	Errores	Lista 2	Errores	Lista 3	Errores
Raso		Reta		Rizo	
Morro		Sarro		Torre	
Corto		Harta		Merlo	
Morir		Faros		París	
Líder		Súper		Ánsar	
Correa		Torreo		Berreo	
Horno		Cerdo		Torta	
Flores		Pared		Poros	
Enredo		Enrolla		Sonríe	
Rotura		Risueño		Rabina	
Tiempo		Tiempo		Tiempo	

Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque II. Decodificación de palabras e instrucción de las RCGF

Bloque IV. Palabras con la letra "z" y "c"

Lista 1	Errores	Lista 2	Errores	Lista 3	Errores
Ceno		Cita		Cero	
Zafar		Zonas		Zurras	
Congo		Caldo		Curte	
Buzo		Corzo		Brazo	
Zafa		Zoco		Zote	
Cesta		Cinto		Cisne	
Canto		Cuesta		Comba	
Cueza		Cruza		Calza	
Arroz		Feliz		Azul	
Acera		Lucero		Baceta	
Tiempo		Tiempo		Tiempo	

Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque II. Decodificación de palabras e instrucción de las RCGF

Bloque V. Palabras con sílabas /CCV/ y /CVC/					
Lista 1	Errores	Lista 2	Errores	Lista 3	Errores
Padre		Ladra		Cedro	
Local		Tropel		Trébol	
Brasa		Brujo		Breva	
Micro		Chacra		Lucre	
Palmos		Pelvis		Polca	
Nutre		Centro		Filtra	
Grupo		Gritar		Grave	
Partir		Portal		Percha	
Nogal		Chacal		Papel	
Clásico		Clínica		Clavija	
Tiempo		Tiempo		Tiempo	

Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque II. Decodificación de palabras e instrucción de las RCGF

Bloque VI. Palabras con silabas /CVV/					
Lista 1	Errores	Lista 2	Errores	Lista 3	Errores
Aceite		Beicon		Bajéis	
Viudo		Diurna		Pódium	
Caído		Aísla		Vaída	
Muevo		Fuera		Cuero	
Sauna		Audaz		Jaula	
Liado		Fiar		Copia	
Área		Crear		Córnea	
Huida		Ruina		Cuido	
Baile		Aire		Laico	
Boina		Gasoil		Boicot	
Tiempo		Tiempo		Tiempo	

Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque II. Decodificación de palabras e instrucción de las RCGF

Bloque VII. Palabras con las letras "b" y "d"

Lista 1	Errores	Lista 2	Errores	Lista 3	Errores
Hada		Besa		Buda	
Dado		Cabo		Debo	
Domar		Bolsa		Débil	
Todo		Lobo		Balda	
Dudas		Baba		Dabais	
Lado		Cubos		Adobe	
Ceda		Bosque		Burdo	
Dardo		Basta		Debían	
Diurno		Tambor		Borda	
Tarda		Grabar		Baladí	
Tiempo		Tiempo		Tiempo	

Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque II. Decodificación de palabras e instrucción de las RCGF

Bloque VIII. Palabras con las letras "ñ" y "ll"

Lista 1	Errores	Lista 2	Errores	Lista 3	Errores
Olla		Año		Añorar	
Aullar		Cuña		Belleza	
Llenar		Baña		Pequeño	
Villa		Ceño		Cebolla	
Sello		Moño		Agalla	
Malla		Niño		Empuña	
Llevo		Tiñe		Llamado	
Llano		Riñe		Maraña	
Ellos		Leña		Engulle	
Tallos		Ñoño		Puñado	
Tiempo		Tiempo		Tiempo	

Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque II. Decodificación de palabras e instrucción de las RCGF

Embudo

Adeudan

Abadía

Abombado

Aldaba

Imbuido

Embebe

Imberbe



Palabras infrecuentes *CapturaMarcianos*

Instrucción acumulativa de las reglas de conversión grafema-fonema

Letra “g”



Regla 1.

Recuerda que la letra G suena /g/ cuando va con la “a”, con la “o” y con la “u”.

Por ejemplo:

- **Gato**
- **Golpe**
- **Gusano**





g



a

í ?





g



a

ga



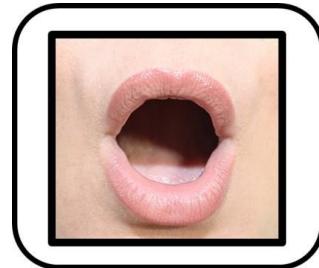


g



o

¿ ?

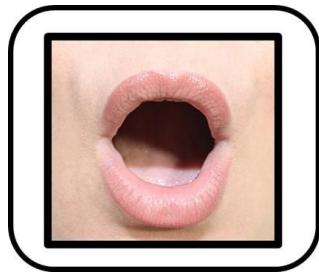




g



o



go

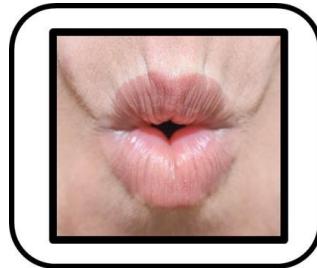


g



u

¿?

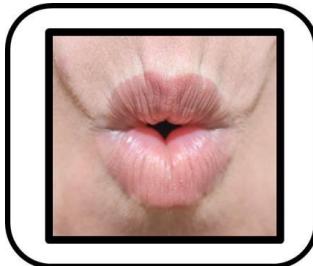




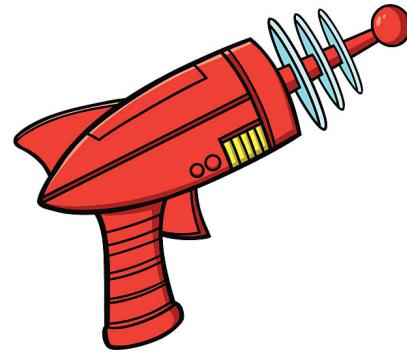
g



u



gu



Captura todos los marcianos que puedas en un minuto
aplicando la regla que acabas de ver



Regulaba



Goleadoras



Agonizaba



Galardona



Gusanitos



Gondoleros



Rogábamos



Angulares



Angostos



Rehogáramos



Garantizaba



Fogoneros



Enganchado



Tarugos



Pegatinas



Elongación



Apagados



Golondrinas



Gustavo



Plagados



Grupo INDEA
Intervención en Dificultades
Específicas de Aprendizaje



Marcianos
capturados

0



Regla 1.

Recuerda que la letra G suena /g/ cuando va con la “a”, con la “o” y con la “u”.

Por ejemplo:

- **Gato**
- **Golpe**
- **Gusano**





g



a

í ?





g



a

ga



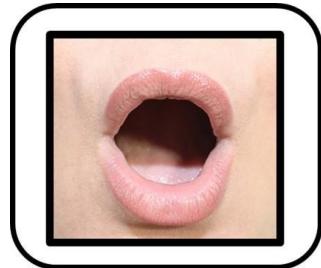


g



o

¿ ?

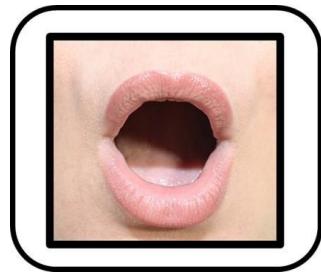




g



o



go

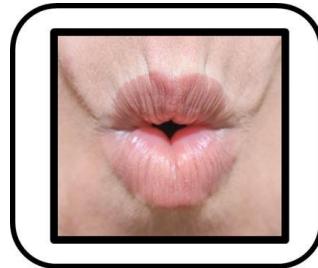


g



u

¿?

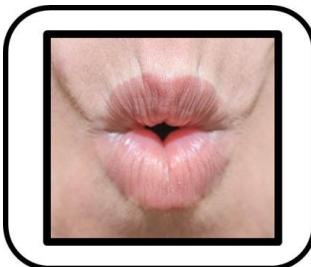




g



u



gu



Regla 2.

Recuerda que la letra G suena /x/ cuando va con la “e” o con la “i”.

Por ejemplo:

- **Girasol.**
- **Gente.**

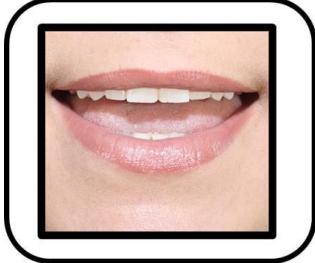




g



e



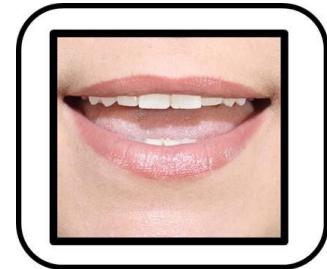
¿ ?



g



e



ge



g



i



?



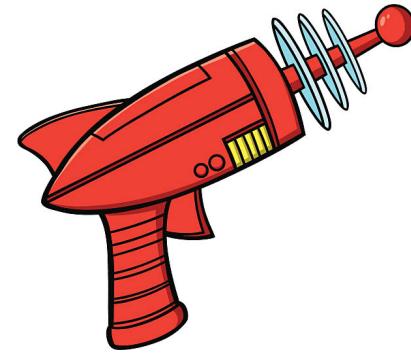
g



i



gi



Captura todos los marcianos que puedas en un minuto aplicando
las **dos** reglas que acabas de ver



Gonzalo



Generales



Agigantados



Regentaremos



Congénitos



Golosinas



Angelicales



Congeladores



Agitadores



Agilizaran



Gamusinos



Holgáramos



Engomados



Gibraltar



Rogelio



Empalagan



Tragáramos



Rogáramos



Generalife



Gemidos



Grupo INDEA
Intervención en Dificultades
Específicas de Aprendizaje



Marcianos
capturados

0



Regla 1.

Recuerda que la letra G suena /g/ cuando va con la “a”, con la “o” y con la “u”.

Por ejemplo:

- **Gato**
- **Golpe**
- **Gusano**





g



a



¿?



g



a

ga



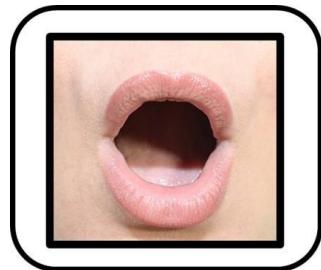


g



o

¿ ?

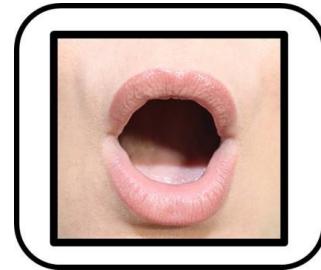




g



o



go



g



u



¿?



g



u



gu



Regla 2.

Recuerda que la letra G suena /x/ cuando va con la “e” o con la “i”.

Por ejemplo:

- **Girasol.**
- **Gente.**

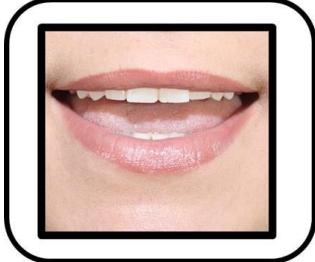




g



e



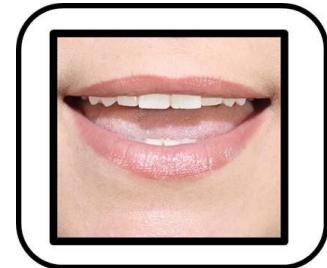
¿ ?



g



e



ge



g



i



?



g



i



gi



Regla 3.

Recuerda que la letra G suena /g/ cuando lleva una “u” antes de la “e” o la “i”. Recuerda que la “u” no suena”.

Por ejemplo:

- **Guerra.**
- **Guisante.**





gu



e



¿ ?

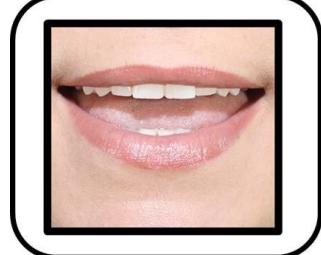


gu



e

gue





gu



í



í ?



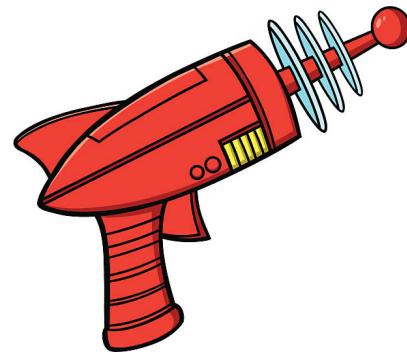
gu



í

gui





Captura todos los marcianos que puedas en un minuto aplicando
las **tres** reglas que acabas de ver



Guerrillero



Agencias



Aguileños



Engatusados



Gerenciamos



Guitarrista



Regueros



Conguitos



Ingentes



Agilizamos



Garabatean



Lagartos



Fagocitaran



Deleguemos



Delegamos



Guisantes



Aguerridos



Guindillas



Generales



Regimiento



Grupo INDEA
Intervención en Dificultades
Específicas de Aprendizaje



Marcianos
capturados

0



Regla 1.

Recuerda que la letra G suena /g/ cuando va con la “a”, con la “o” y con la “u”.

Por ejemplo:

- **Gato**
- **Golpe**
- **Gusano**





g



a

í ?





g



a

ga



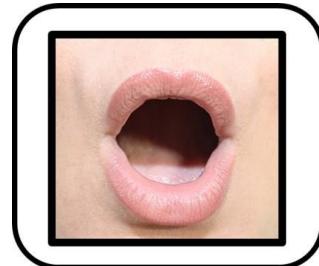


g



o

¿ ?

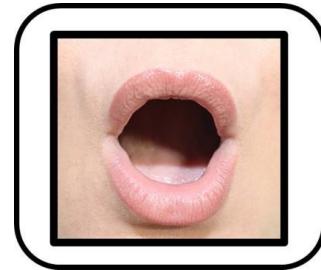




g



o



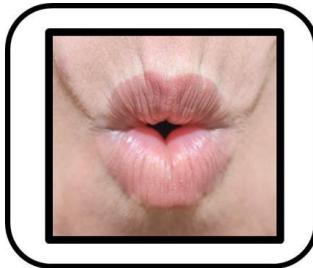
go



g



u



¿?



g



u



gu



Regla 2.

Recuerda que la letra G suena /x/ cuando va con la “e” o con la “i”.

Por ejemplo:

- **Girasol.**
- **Gente.**

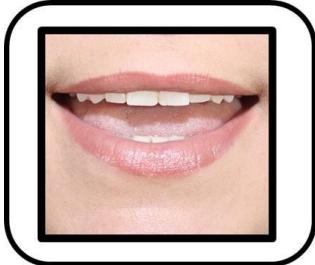




g



e



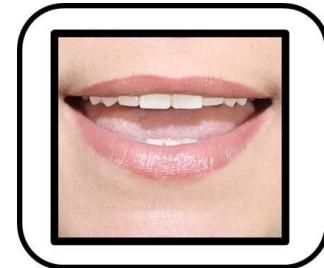
¿ ?



g



e



ge



g



i



?



g



i



gi



Regla 3.

Recuerda que la letra G suena /g/ cuando lleva una “u” antes de la “e” o la “i”. Recuerda que la “u” no suena”.

Por ejemplo:

- **Guerra.**
- **Guisante.**

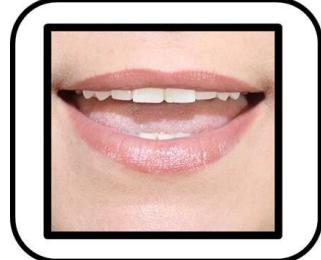




gu



e



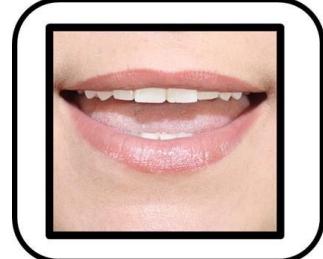
¿ ?



gu



e



gue



gu



i



¿ ?



gu



í

gui





Regla 3.

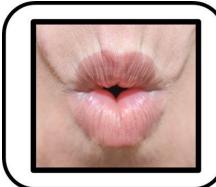
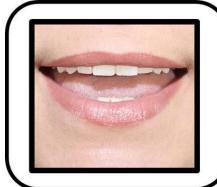
Recuerda que cuando la letra “u” lleva dos puntitos encima “ü” sí suena.

Por ejemplo:

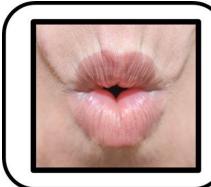
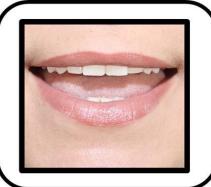
- **Guerra.**
- **Guisante.**



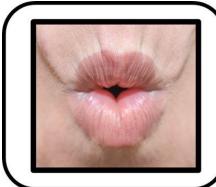


<i>g</i>	→	<i>ü</i>	→	<i>e</i>	¿?
	→		→		

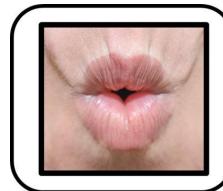


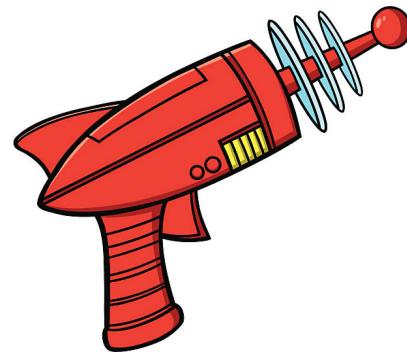
<i>g</i>	→	<i>ü</i>	→	<i>e</i>	<i>güe</i>
 →		 →			



<i>g</i>	→	<i>ü</i>	→	<i>í</i>	¿?
 A photograph of a person's mouth wide open, showing the teeth and tongue.	→	 A photograph of a person's lips closed and slightly parted.	→	 A photograph of a person's mouth smiling, showing teeth and a pink tongue.	



<i>g</i>	→	<i>ü</i>	→	<i>í</i>	<i>güi</i>
 A photograph of a person's mouth wide open, showing the teeth and tongue, framed by a thick grey border.	→	 A photograph of a person's lips pursed together, framed by a thin black border.	→	 A photograph of a person's mouth smiling, showing teeth, framed by a thin black border.	



Captura todos los marcianos que puedas en un minuto aplicando
las **tres** reglas que acabas de ver



Ungüento



Angustioso



Tangentes



Galleguismo



Agigantan



Pingüino



Paragüero



Languidez



Eugenio



Genialidad



Averigüemos



Aguinaldo



Seguidores



Goleadores



Antiguo



Guisantes



Gallardos



Antigüedad



Generador



Surgimiento



Grupo INDEA
Intervención en Dificultades
Específicas de Aprendizaje



Marcianos
capturados

0

BLOQUE IV. IDECOL

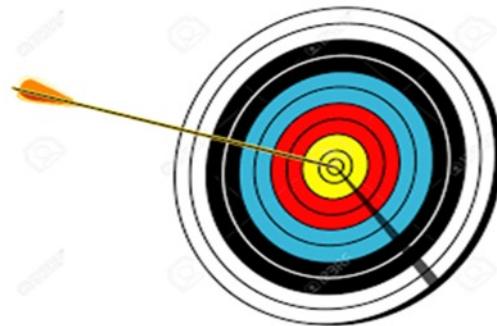
LECTURAS REPETIDAS



Puntos clave del meta-análisis de Therrien (2004)



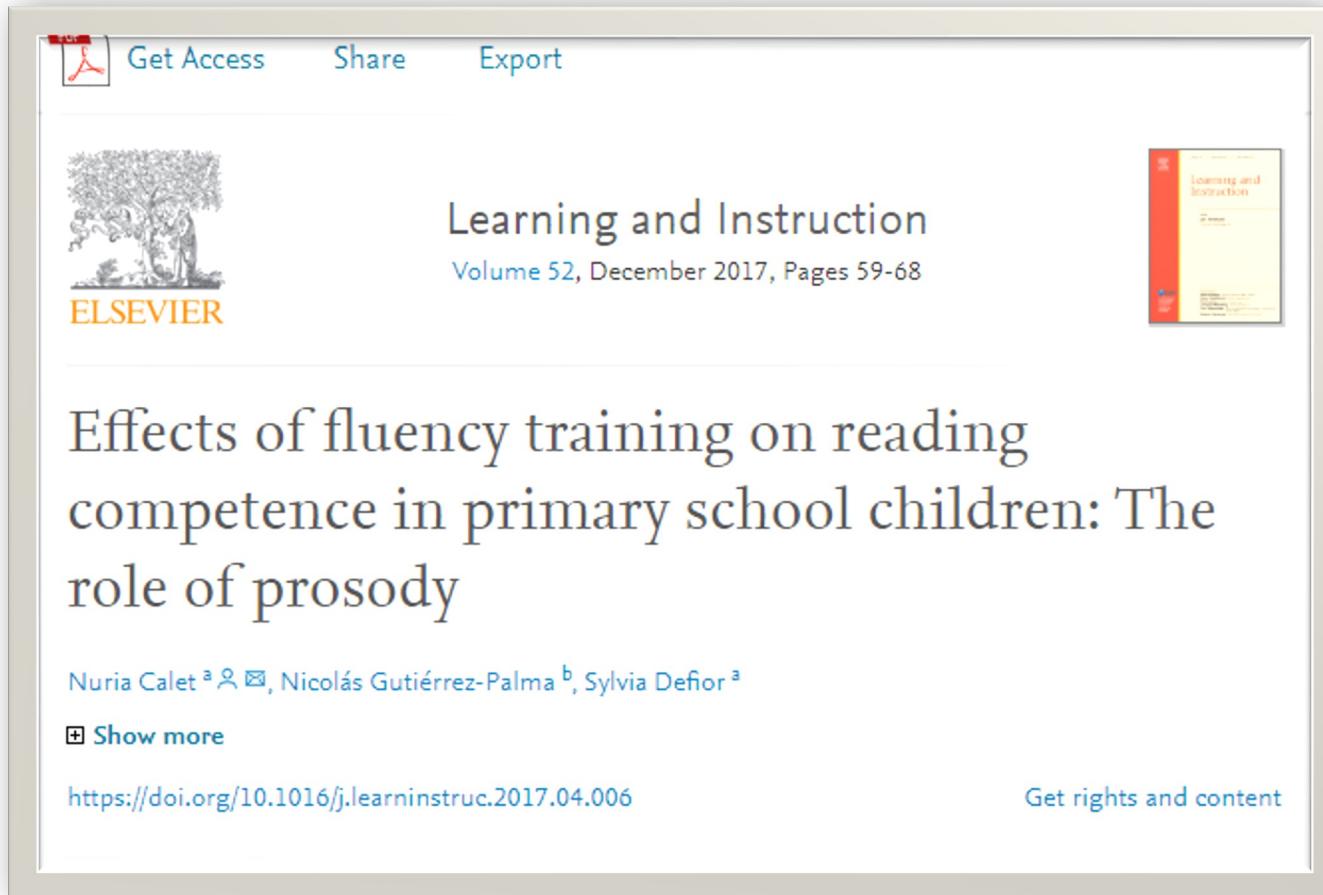
- La lectura debe ser en voz alta
- El efecto máximo se encuentra cuando el niño lee cada texto 4/5 veces
- El feedback debe ser constante/abundante
- El niño debe tratar de alcanzar un objetivo



Lee Yoon Yoon (2015) Meta-análisis de lecturas repetidas:

- In conclusion, the results of this study are consistent with prior findings supporting the effects of RR interventions on reading fluency for students with RD. These findings suggest the importance of RR instruction to reading fluency that involves opportunities to be familiar with the text.
- Specific additional components of listening passage preview in combination with RR appear to be the most effective methods to improve reading fluency for students with RD, especially in elementary grades and at elementary reading levels.

UNA INTERESANTE PROPUESTA EN CASTELLANO (CALET ET AL., 2017)



The screenshot shows a journal article page. At the top, there are buttons for 'Get Access', 'Share', and 'Export'. To the left is the Elsevier logo, which includes a tree and the word 'ELSEVIER'. The journal title 'Learning and Instruction' and volume information 'Volume 52, December 2017, Pages 59-68' are displayed. The article title is 'Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody'. Below the title, the authors are listed as Nuria Calet ^a✉, Nicolás Gutiérrez-Palma ^b, and Sylvia Defior ^a. There is a 'Show more' link, a DOI link (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>), and a 'Get rights and content' button.

Puntos clave del trabajo de (Calet et al., 2017)

- Lecturas aceleradas más prosodia
- Efectos en la fluidez y en la comprensión
- El trabajo incluía medidas estandarizadas y un grupo controlado y aleatoriizado.

Intervención en dislexia (mejora de la decodificación)

Bloque IV. Lecturas repetidas

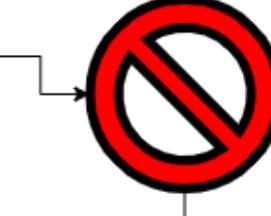
Julián Palazón
(2022)

Metaanálisis y revisiones al respecto

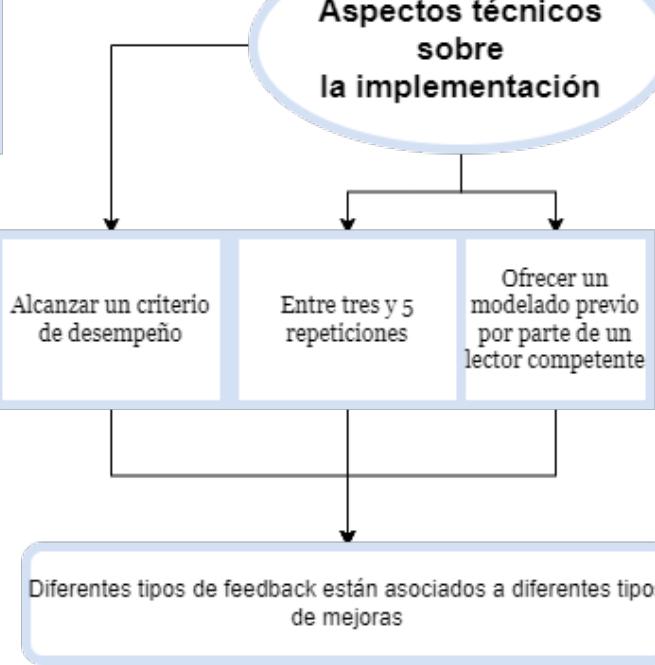
Lecturas repetidas (LR) para mejorar la fluidez lectora en niños con dificultades de aprendizaje

Chard et al. (2002)	Los autores reportaron tamaños de efecto moderados ($d=.71$) para textos no trabajados en niños con dificultades en la lectura a edades tempranas
Therrien (2004)	En esta revisión se mostraba transferencia a textos no trabajados, aunque la revisión incluía niños con y sin dificultades en la lectura
What Works Clearinghouse (2014)	Las LR no pueden considerarse una práctica basada en la evidencia en niños de educación secundaria
Stevens et al. (2016)	Las LR son una práctica que mejora la fluidez lectora en textos no practicados en niños con dificultades en la lectura a edades tempranas
Lee y Yoon (2017)	Las LR son una práctica que mejora la fluidez lectora en textos no practicados en niños con dificultades en la lectura a edades tempranas

No recomendado para niños con problemas graves en la decodificación y en la aplicación de las RCGF



En muchos aspectos la evidencia sigue siendo parcial



Características

- Es una única lectura adaptada al nivel del niño que se repite un total de cinco veces.
- Lleva un objetivo de tiempo y el profesional va corrigiendo sistemáticamente los errores.
- Se trabajan explícitamente la entonación y los signos de puntuación.
- En que se basan: en metaanálisis como el de Therrien (2004) o Lee y Yoon (2015).
- ¿Qué sentido tienen? La repetición y la corrección del profesional permiten eliminar sistemáticamente los errores y automatizar las RCGF. Es el último nivel de la intervención donde se transfiere lo mejorado en los otros tres bloques.

Secuencia de instrucción

- Instrucción de los objetivos: a) cometer pocos fallos, b) leer lo más rápido posible, c) puntos, comas e interrogaciones están en verde (por ejemplo) y es necesario hacerlos muy bien.
- Modelado: el profesional lee una vez la lectura.
- Lectura + corrección sistemática de errores (x5)
- De trabajar en pequeño grupo hay que valorar la lectura por pares.

Lecturas aceleradas. Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad. Tienes que lograr cuatro objetivos:

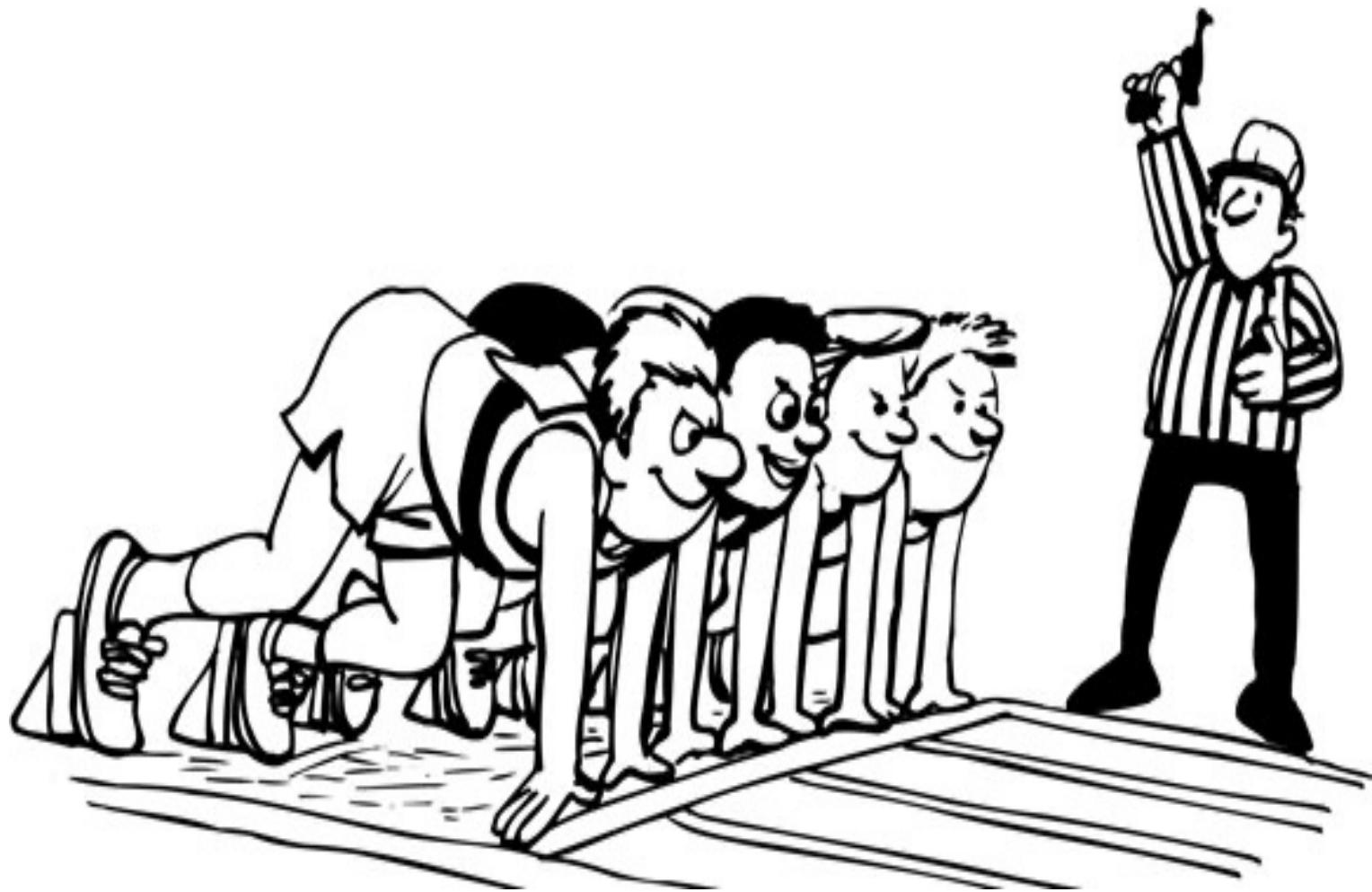
Tener poquitos fallos. 

Ir lo más rápido que puedas. 

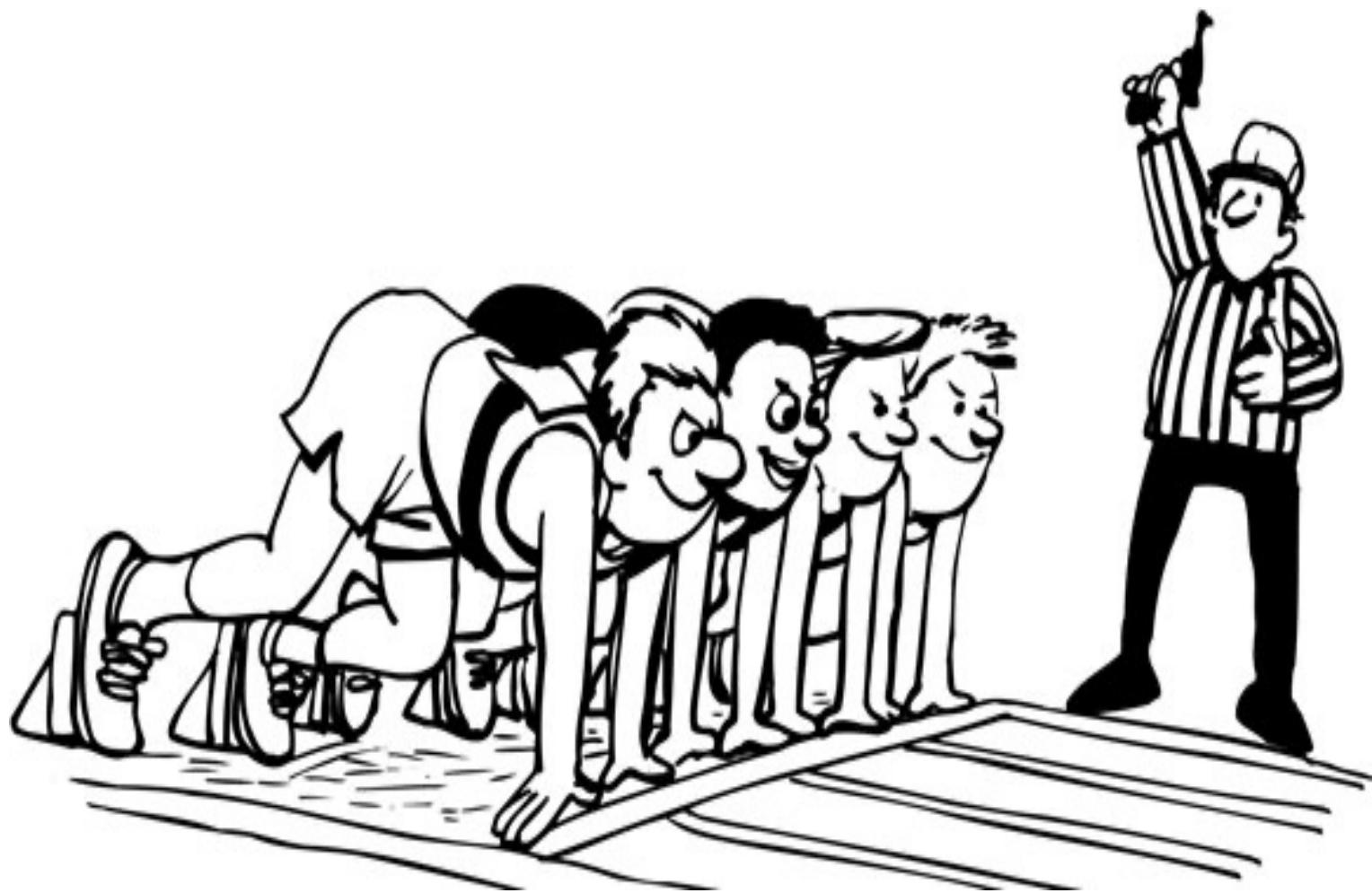
Pararte muy bien en los puntos y las comas. 

Adivinar las dos palabras inventadas. 

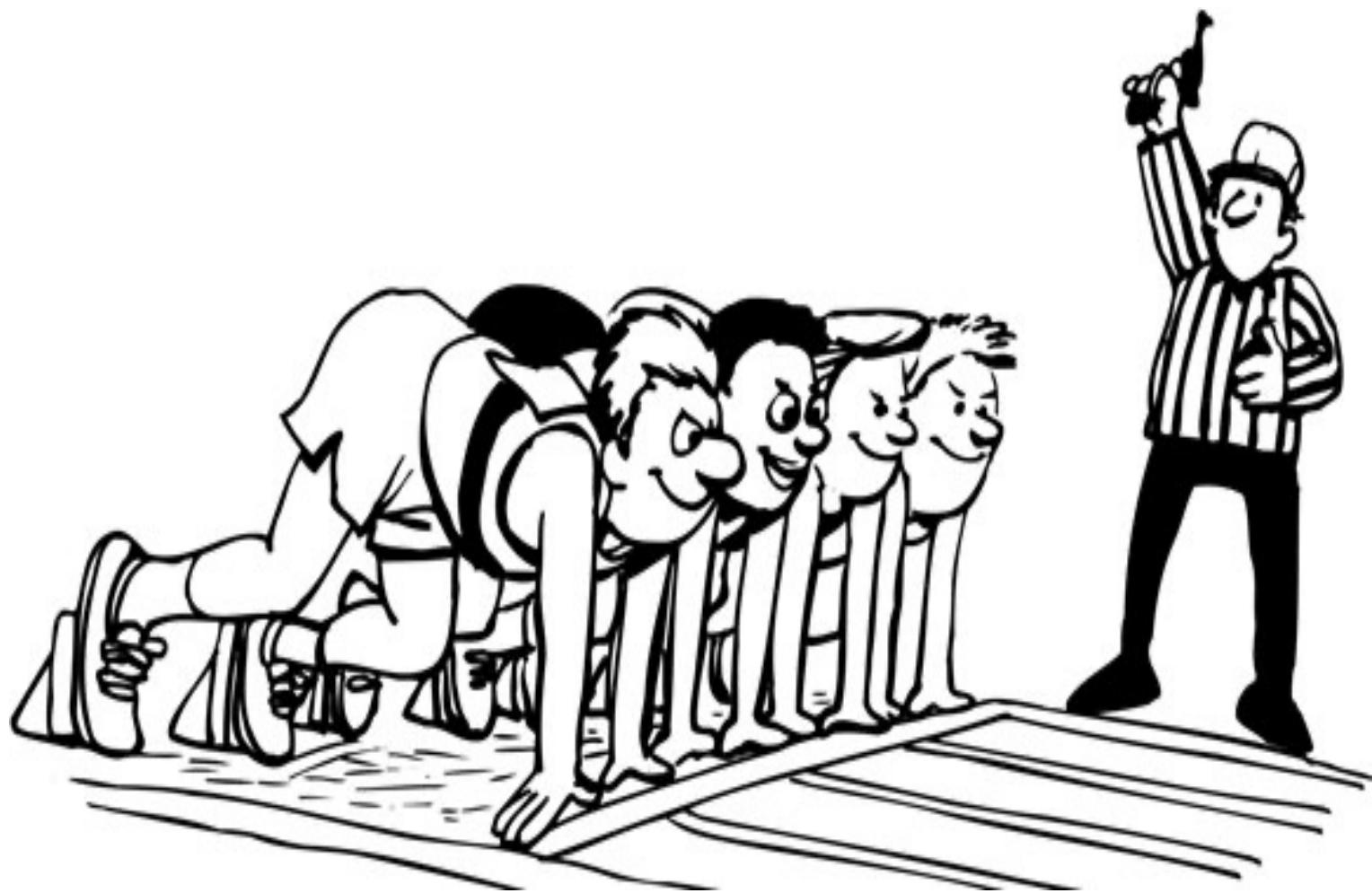
Ser pimbundibiero es una profesión dura. Es muy peligroso y puedes quemarte continuamente con el purflo. Los pimbundibieros conducen un camión rojo gigante con una manguera que sirve para apagar el purflo. Un auténtico pimbundibiero no teme al peligro, ni cuando se sube a una escalera, ni cuando entra en una casa en llamas. Por favor, no juguéis con el purflo bajo ningún concepto, ya que podríais quemaros y, aunque los pimbundibieros siempre estan preparados para ayudar, no debemos correr riesgos con el purflo. Para llamar a los pimbundibieros **marca 112**. Para poder llegar a ser pimbundibiero es necesario estudiar mucho y prepararte físicamente para pasar unas pruebas muy duras **¿pensabas que sería fácil?** Enfrentarse al purflo requiere una gran preparación.



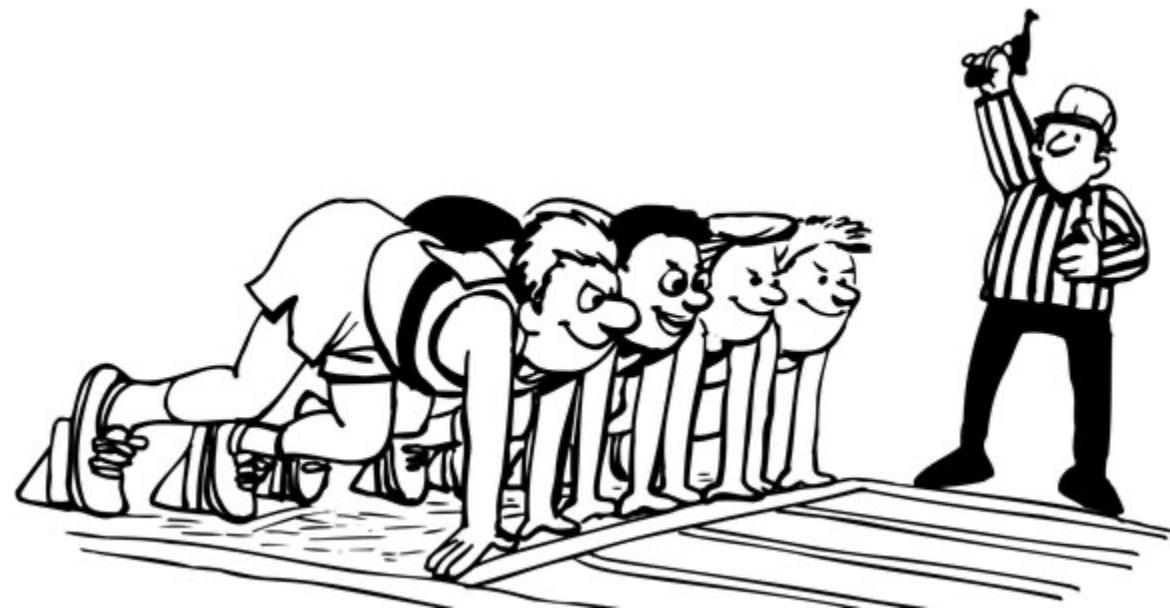
Ser pimbundibiero es una profesión dura. Es muy peligroso y puedes quemarte continuamente con el purflo. Los pimbundibieros conducen un camión rojo gigante con una manguera que sirve para apagar el purflo. Un auténtico pimbundibiero no teme al peligro, ni cuando se sube a una escalera, ni cuando entra en una casa en llamas. Por favor, no juguéis con el purflo bajo ningún concepto, ya que podríais quemaros y, aunque los pimbundibieros siempre estan preparados para ayudar, no debemos correr riesgos con el purflo. Para llamar a los pimbundibieros marca 112. Para poder llegar a ser pimbundibiero es necesario estudiar mucho y prepararte físicamente para pasar unas pruebas muy duras. ¿pensabas que sería fácil? Enfrentarse al purflo requiere una gran preparación.



Ser pimbundibiero es una profesión dura. Es muy peligroso y puedes quemarte continuamente con el purflo. Los pimbundibieros conducen un camión rojo gigante con una manguera que sirve para apagar el purflo. Un auténtico pimbundibiero no teme al peligro, ni cuando se sube a una escalera, ni cuando entra en una casa en llamas. Por favor, no juguéis con el purflo bajo ningún concepto, ya que podríais quemaros y, aunque los pimbundibieros siempre estan preparados para ayudar, no debemos correr riesgos con el purflo. Para llamar a los pimbundibieros marca 112. Para poder llegar a ser pimbundibiero es necesario estudiar mucho y prepararte físicamente para pasar unas pruebas muy duras. ¿pensabas que sería fácil? Enfrentarse al purflo requiere una gran preparación.



Ser pimbundibiero es una profesión dura. Es muy peligroso y puedes quemarte continuamente con el purflo. Los pimbundibieros conducen un camión rojo gigante con una manguera que sirve para apagar el purflo. Un auténtico pimbundibiero no teme al peligro, ni cuando se sube a una escalera, ni cuando entra en una casa en llamas. Por favor, no juguéis con el purflo bajo ningún concepto, ya que podríais quemaros y, aunque los pimbundibieros siempre estan preparados para ayudar, no debemos correr riesgos con el purflo. Para llamar a los pimbundibieros marca 112. Para poder llegar a ser pimbundibiero es necesario estudiar mucho y prepararte físicamente para pasar unas pruebas muy duras. ¿Pensabas que sería fácil? Enfrentarse al purflo requiere una gran preparación.



Ser pimbundibiero es una profesión dura. Es muy peligroso y puedes quemarte continuamente con el purflo. Los pimbundibieros conducen un camión rojo gigante con una manguera que sirve para apagar el purflo. Un auténtico pimbundibiero no teme al peligro, ni cuando se sube a una escalera, ni cuando entra en una casa en llamas. Por favor, no juguéis con el purflo bajo ningún concepto, ya que podríais quemaros y, aunque los pimbundibieros siempre estan preparados para ayudar, no debemos correr riesgos con el purflo. Para llamar a los pimbundibieros marca 112. Para poder llegar a ser pimbundibiero es necesario estudiar mucho y prepararte físicamente para pasar unas pruebas muy duras. ¿pensabas que sería fácil? Enfrentarse al purflo requiere una gran preparación.



PREGUNTA DE COMPRENSIÓN 1

¿Por qué palabra podríamos sustituir pimbundibiero ?

PREGUNTA DE COMPRENSIÓN 2

¿Por qué palabra podríamos sustituir purflo?

ACERTIJOS ACELERADOS



Semana 1

Recuerda que tienes cuatro objetivos

1. Tratar de tener pocos fallos
2. Ir muy rápido y terminar antes de que el tiempo se acabe
3. Hacer muy bien los puntos y las comas
4. Resolver la adivinanza



Lectura 1



Estoy en la cocina, aunque no soy el horno. La gente viene a visitarme muchas veces al día. Mantengo los alimentos fresquitos y te ayudo a que el agua no esté tan caliente. ¿Quién soy?

¡Muy bien!



Lectura 2



Estoy en la cocina, aunque no soy el horno. La gente viene a visitarme muchas veces al día. Mantengo los alimentos fresquitos y te ayudo a que el agua no esté tan caliente. ¿Quién soy?

¡Muy bien!



Lectura 3



Estoy en la cocina, aunque no soy el horno. La gente viene a visitarme muchas veces al día. Mantengo los alimentos fresquitos y te ayudo a que el agua no esté tan caliente. ¿Quién soy?

¡Muy bien!



Lectura 3



Estoy en la cocina, aunque no soy el horno. La gente viene a visitarme muchas veces al día. Mantengo los alimentos fresquitos y te ayudo a que el agua no esté tan caliente. ¿Quién soy?

¡Muy bien!



Lectura 4



Estoy en la cocina, aunque no soy el horno. La gente viene a visitarme muchas veces al día. Mantengo los alimentos fresquitos y te ayudo a que el agua no esté tan caliente. ¿Quién soy?

¡Muy bien!



Lectura 5



Estoy en la cocina, aunque no soy el horno. La gente viene a visitarme muchas veces al día. Mantengo los alimentos fresquitos y te ayudo a que el agua no esté tan caliente. ¿Quién soy?

¡Muy bien!

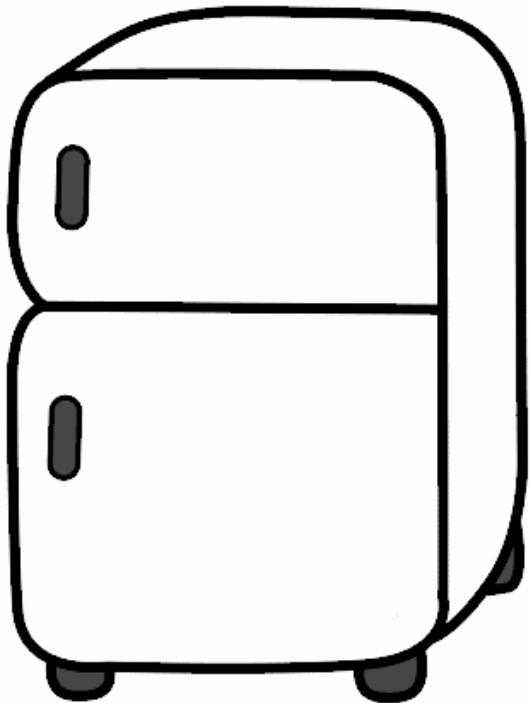


Resolvemos

¿De qué estábamos hablando?



¡Muy bien!



ACERTIJOS ACELERADOS



Semana 1

Gracias por su atención



Facebook

- Julián Palazón López



Twitter

- Julián Palazón



Linkedin

- Julián Palazón



Instagram

- Julián.INDEA



Blog: Dificultades Específicas de Aprendizaje

- <https://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/>