

INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA: DE LA INVESTIGACIÓN A LA PRÁCTICA PROFESIONAL



Julián Palazón López

Doctor en ciencias de la educación. Psicólogo/ Pedagogo

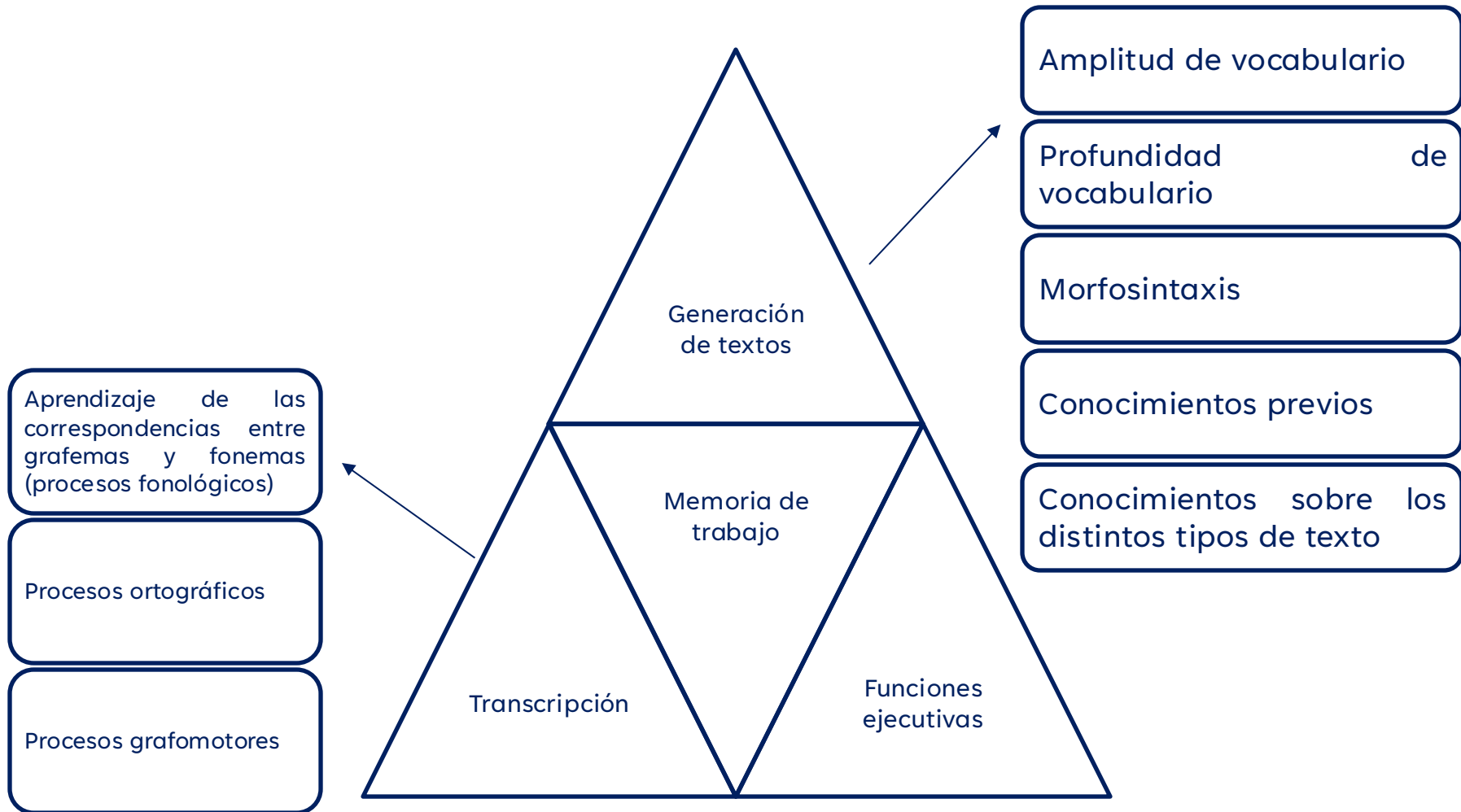
Julian.90.jp@gmail.com

Bloque I

Breve marco teórico sobre la escritura



Modelos cognitivos clásicos sobre el desarrollo de la escritura



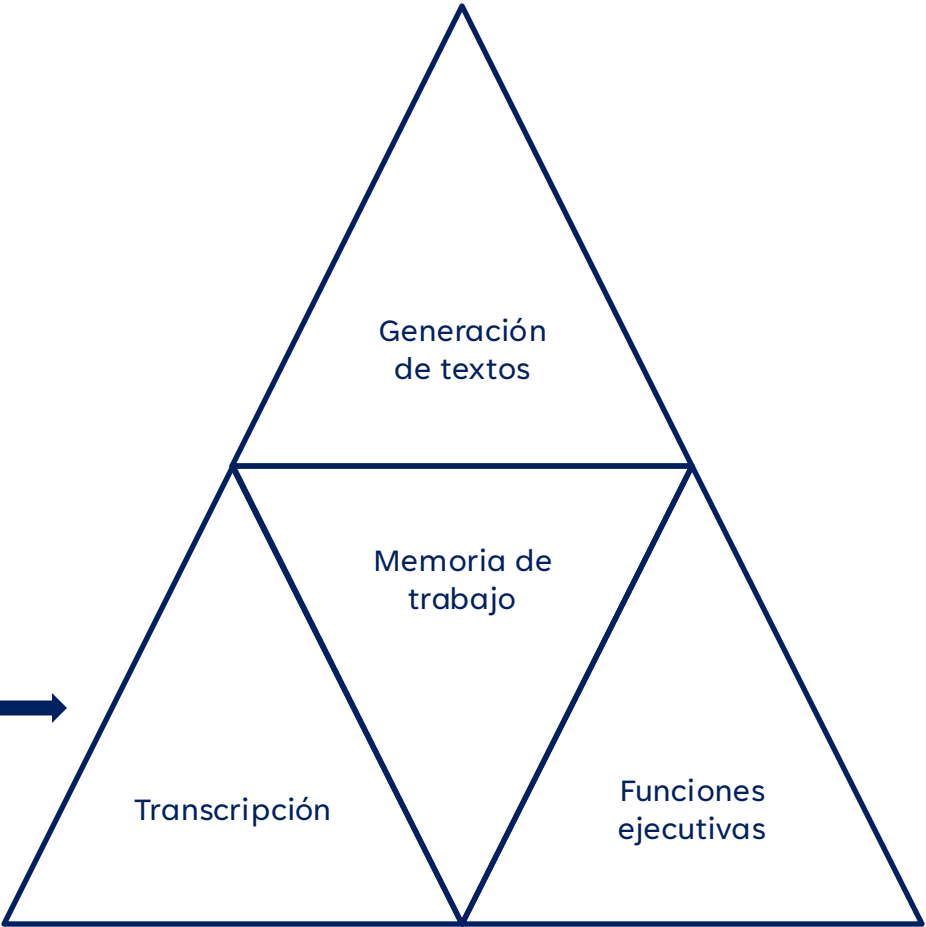
Modelos cognitivos clásicos sobre el desarrollo de la escritura

Según este modelo, los componentes necesarios para producir mensajes escritos de calidad son los siguientes:

- **Habilidades de transcripción:** se trata de habilidades relacionadas con la escritura precisa y fluida de palabras. Incluye aspectos fonológicos (ensamblar los grafemas con sus fonemas), grafomotores (escribir las letras de forma legible y fluida) y ortográficos (recuperar la forma visual de la palabra) que están muy interrelacionados.
- **Generación de textos:** este componente está relacionado con el conocimiento y el desarrollo de aspectos lingüísticos. Implica poseer conocimiento a nivel de palabra (vocabulario), a nivel de oración (por ejemplo: la capacidad de producir oraciones sintácticamente complejas) y texto (por ejemplo: el conocimiento de los diferentes textos: narrativo, expositivo...).
- **Autorregulación:** relacionado con la capacidad de, planificar, organizar el proceso de escritura y monitorizar la propia ejecución.
- **Memoria de trabajo:** la falta de automatización de los procesos de transcripción, las dificultades para autorregularse durante el proceso de escritura o los problemas para ensamblar de forma automatizada las oraciones detraen recursos de una memoria de trabajo que es limitada.

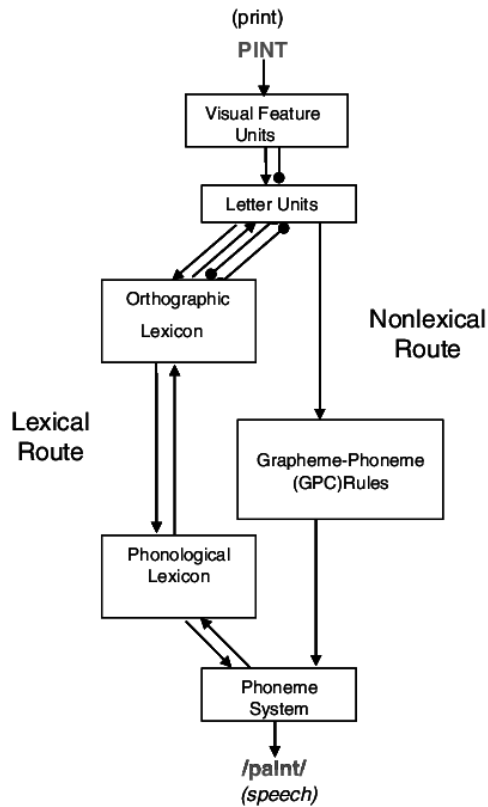


La transcripción



La transcripción. El modelo de doble ruta

El modelo de doble ruta dentro del factor de transcripción



La transcripción. El modelo de doble ruta

El modelo de doble ruta dentro del factor de transcripción

La ruta fonológica en la escritura (Gil y Jiménez, 2019):

- Relaciona cada grafema con su fonema correspondiente.
- Permite escribir palabras que no conocemos.
- Requiere de un adecuado nivel de conciencia fonológica para ser operativa.
- Tiene un desarrollo previo a la ruta ortográfica.
- Las primeras evidencias de su existencia vienen de estudios con pacientes con daño cerebral.
- Se ha visto respaldada por estudio de neuroimagen (Norton et al., 2007).



La transcripción. El modelo de doble ruta

El modelo de doble ruta dentro del factor de transcripción

La ruta ortográfica en la escritura (Gil y Jiménez, 2019):

- Representa la imagen visual de la palabra
- Permite escribir rápidamente palabras que ya conocemos.
- Tiene un desarrollo posterior a la ruta ortográfica.
- Las primeras evidencias de su existencia vienen de estudios con pacientes con daño cerebral.
- Se ha visto respaldada por estudio de neuroimagen (Norton et al., 2007).

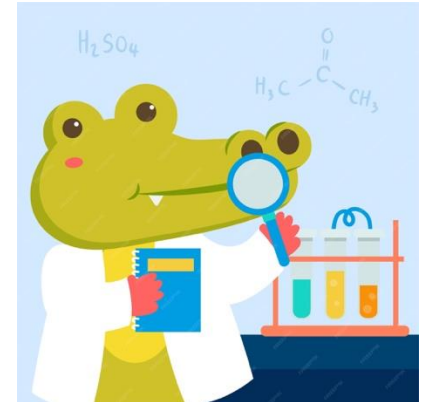


La transcripción. El modelo de doble ruta

Relaciones entre los procesos fonológicos y ortográficos

Principios de autoaprendizaje (David Share, 1995):

- Se comienza automatizando las RCGF.
- La automatización de las RCGF implica la necesidad de conciencia fonémica.
- La escritura y lectura repetida de las palabras por la ruta fonológica acaba dando lugar a la ruta ortográfica.
- Ambas rutas no son compartimentos estancos.



La transcripción. El desarrollo evolutivo de la escritura

Teoría de fases de Utah Frith (1989)

1. Logográfica

2. Alfabética

3. Ortográfica



La transcripción. El desarrollo evolutivo de la escritura

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

La teoría de Ehri (2021)



La teoría de la amalgamación

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



La teoría de la amalgamación

1. Fase prealfabética



Kellogg's

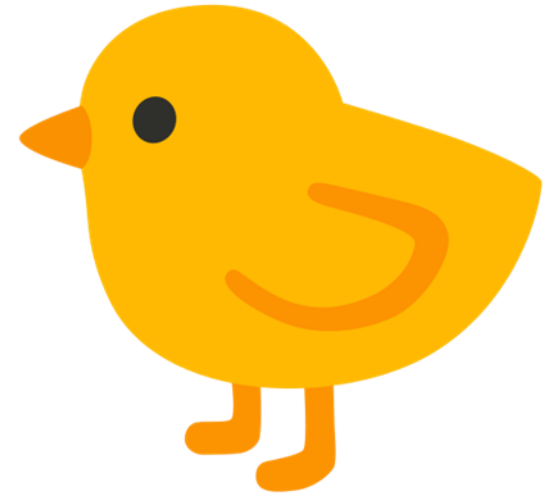
La teoría de la amalgamación

2. Fase alfabética parcial



La teoría de la amalgamación

3. Fase alfabética completa



La teoría de la amalgamación

4. Fase alfabética consolidada



La teoría de la amalgamación

5. Fase automática



La transcripción

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

Fase 	Habilidades del estudiante 	Foco de la respuesta educativa 
Prealfabética 	No conoce las correspondencias entre grafemas y fonemas. No es capaz de representar y manipular los fonemas que componen el lenguaje oral (conciencia fonémica).	- Desarrollar tareas para manipular los fonemas que forman las palabras (conciencia fonémica). - Enseñanza explícita de las relaciones entre grafemas y fonemas.
Alfabética parcial 	Conoce algunas correspondencias entre grafemas y fonemas. Tiene una limitada conciencia fonémica. No puede leer palabras nuevas o desconocidas.	- Reforzar las correspondencias entre grafemas y fonemas. - Ejercicios de integrar y segmentar fonemas. - Práctica en la decodificación de palabras sencillas.
Alfabética completa 	Conoce la mayoría de las correspondencias entre grafemas y fonemas. Puede decodificar palabras desconocidas lentamente aplicando las reglas de conversión entre grafemas y fonemas secuencialmente.	- Ejercicios de integrar y segmentar los sonidos que componen las palabras. - Decodificación de palabras. - Práctica en la decodificación de textos sencillos.
Alfabética consolidada 	Conocimiento sólido de las correspondencias entre grafemas y fonemas. Puede decodificar grupos de letras, morfemas y palabras frecuentes rápidamente. Decodifica palabras desconocidas competentemente.	- Descomponer y leer palabras multisilábicas. - Enseñanza directa de morfemas frecuentes para ayudar al reconocimiento de palabras. - Ampliar la práctica de la decodificación de textos y palabras.

La transcripción

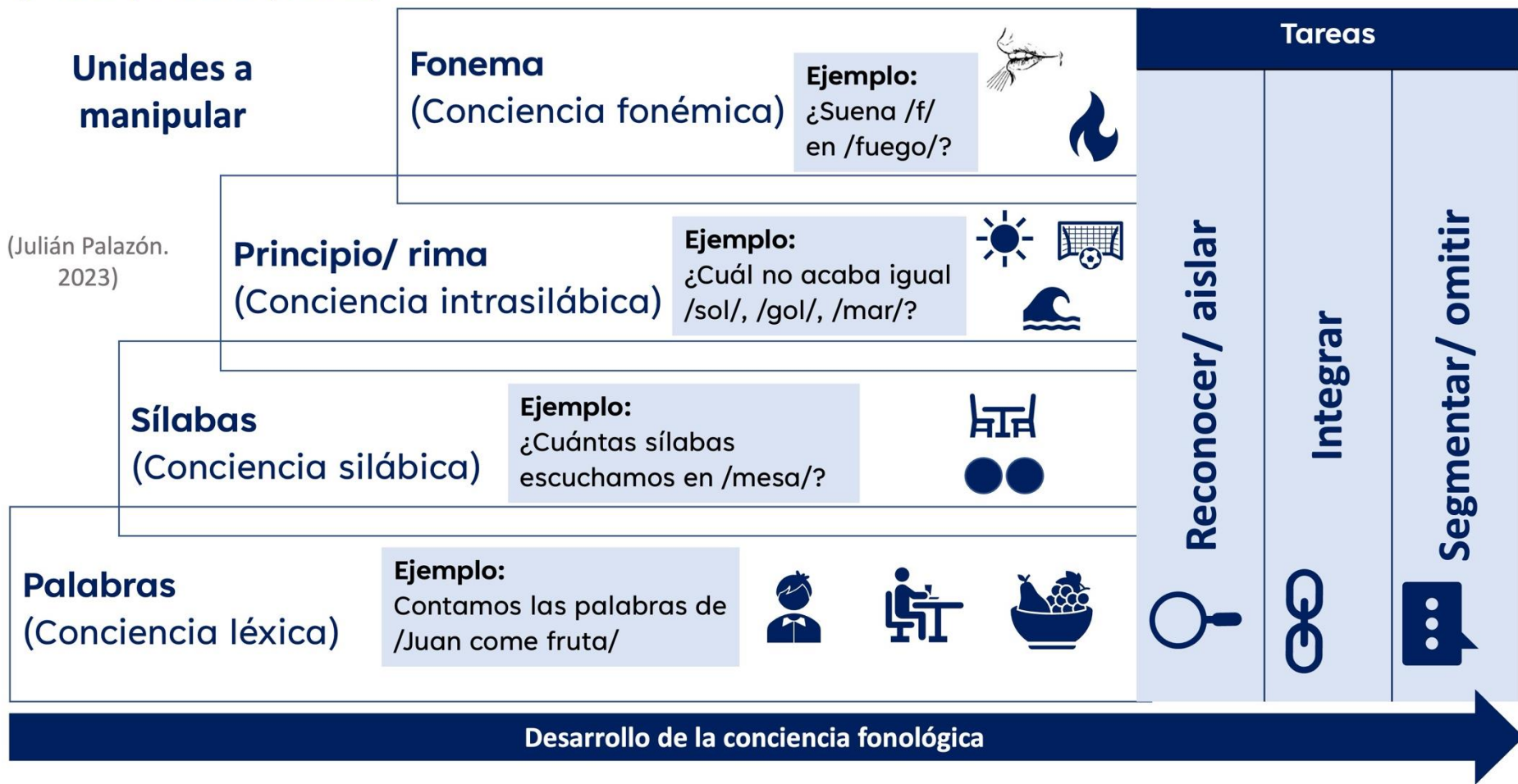
Para comenzar a escribir hacen falta dos cosas:

1. La capacidad de entender que las palabras están hechas de sonidos manipulables e intercambiables(conciencia fonémica).
2. El conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos (principio alfabético).



La transcripción

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



La transcripción

Enseñar a los niños a leer y a escribir: dos principios técnicos basados en la investigación



La transcripción

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.



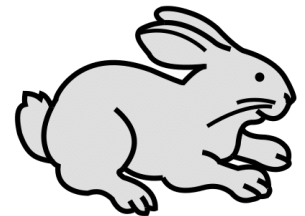
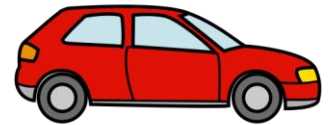
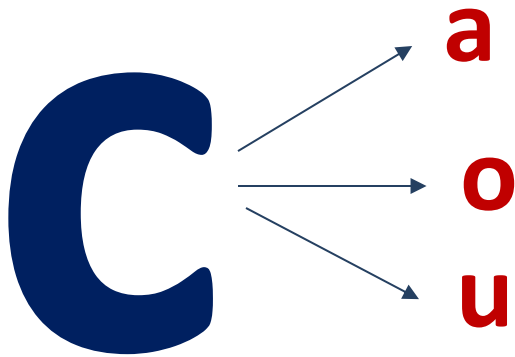
La transcripción

Los pasos de Lane et al. (2022)

1. Presento grafema y fonema
2. Activo características articulatorias
3. Nombro dibujos
4. Paso de fonema a grafema
5. Paso de grafema a fonema



La transcripción



Esta letra suena /k/ cuando va seguida de la /a/, de la /o/ o de la /u/. Vamos a tratar de recordar como se hace el sonido /k/ :

- Fíjate en la imagen.
- Abre la boca e imita este sonido.

La transcripción



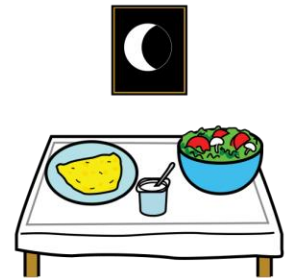
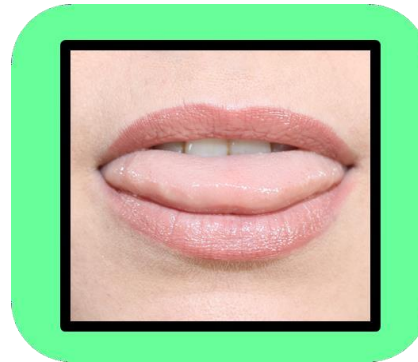
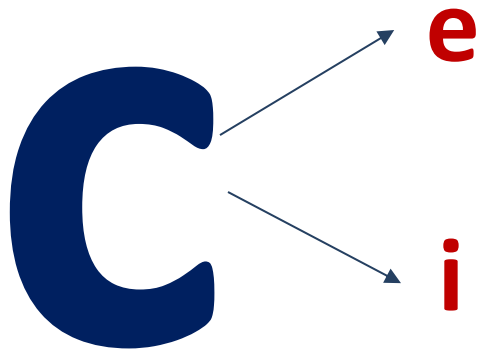
Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

La transcripción

C

¿Cómo suena esta letra
cuando va seguida de la /a/,
/o/, /u/?

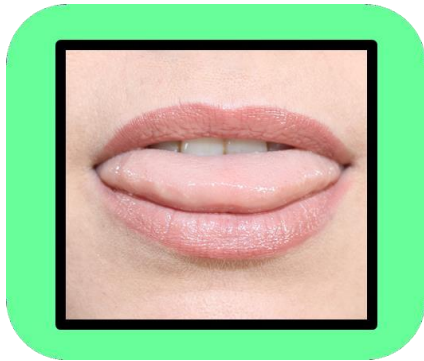
La transcripción



Esta letra suena /θ/ cuando va seguida de la /e/ o de la /i/. Vamos a tratar de recordar como se hace el sonido /θ/ :

- Fíjate en la imagen.
- Coloca la lengua entre los dientes e imítame.

La transcripción



Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

La transcripción

C

¿Cómo suena esta letra
cuando va seguida de la /e/ o
de la /i/?

La transcripción



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).

La transcripción

¿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)

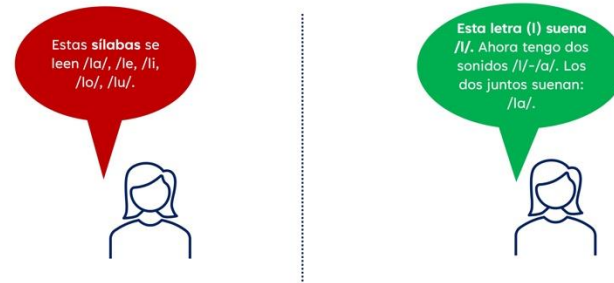


Estas **sílabas** se
leen /la/, /le/, /li/,
/lo/, /lu/.



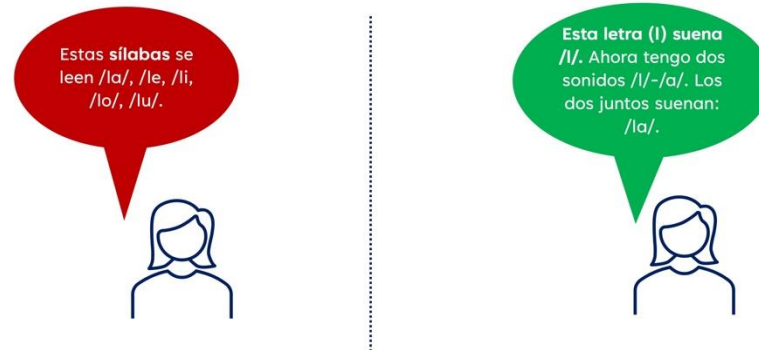
Esta letra (l) suena
/l/. Ahora tengo dos
sonidos /l/-/a/. Los
dos juntos suenan:
/la/.

La transcripción



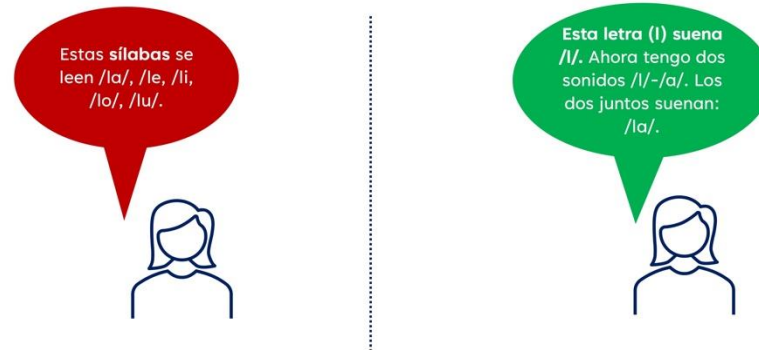
- Algunos educadores han defendido que cuando las palabras de los sistemas de escritura alfabéticos como el portugués (o el castellano) se basan en sílabas muy sobresalientes y en relaciones entre grafemas y fonemas muy regulares no es necesario enseñar las relaciones entre grafemas y fonemas.
- El trabajo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

La transcripción



- Los estudiantes a los que se enseñó a leer partiendo de las relaciones entre grafemas y fonemas superaron a los que aprendieron mediante sílabas en todas las tareas.
- Un hallazgo muy interesante es que los estudiantes que aprendieron a leer mediante sílabas no aislaban los fonemas que contenían las sílabas que decodificaban.
- Estos resultados refuerzan lo que ya sabíamos, que la conciencia fonémica y la enseñanza de las relaciones entre grafemas y fonemas es una aproximación sólidamente fundamentada en idiomas alfabéticos (Castle et al., 2018).

La transcripción



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.

La transcripción. Ortografía

Dimensiones del conocimiento ortográfico

- **Ortografía natural:** es aquella que regula como suenan las letras en base a las que tienen al lado.
- **Ortografía reglada:** es aquella ortografía que está sujeta a reglas, es decir, a enunciados verbales que podemos aprender.
- **Ortografía arbitraria:** es aquella que responde a un consenso aleatorio entre los usuarios de un idioma.



Ortografía natural

- Gue/gui, güe/güi, ge/gi
- r/rr
- Za/ce/ci/zo/zu
- Ca/que/qui/co/cu



La transcripción. Ortografía

Ortografía reglada en castellano (Gil y Jiménez, 2019)

Primero y segundo de Educación Primaria

- Escribir –m antes de –p y –b
- –Br y –Bl siempre se escriben con –b

Tercero de Educación Primaria

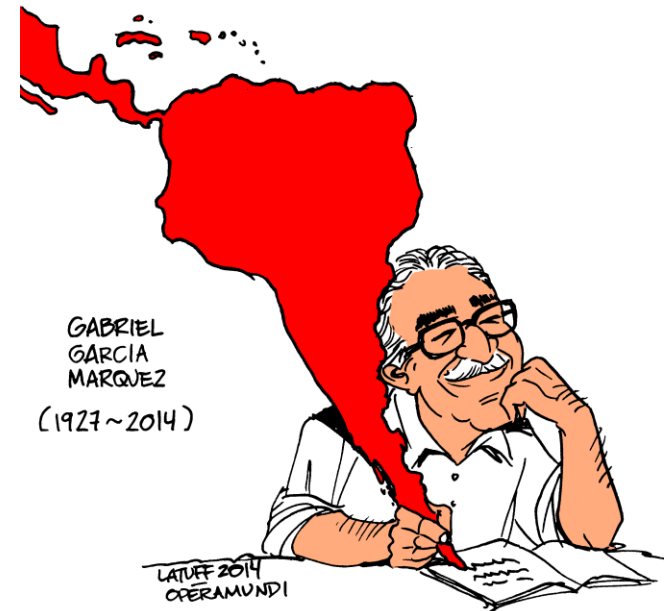
- Se escriben con –h las palabras que empiezan por –hue e –hie
- Uso de la –ll en palabras que acaban en –illo e –illa
- Uso de la –b en palabras terminadas en –aba y –aban
- Uso de la –g en palabras terminadas en –ger
- Uso de la –b en los verbos que terminan en –aba o –aban
- Uso de –y en palabras que terminan con este fonema precedido con una vocal con la que forma diptongo
- Uso de la –b en palabras que empiezan con –alb



La transcripción. Ortografía

Ortografía arbitraria en castellano (Gil y Jiménez, 2019)

- g/j
- -h
- b/v
- ll/y



La transcripción. El desarrollo grafomotor

- Algunos trabajos han reportado que una de las principales tareas que los niños tienen que hacer habitualmente en la escuela están relacionadas con la escritura (copiar notas desde la pizarra, responder preguntas en sus libros, completar tareas, etc. (Barnett et al, 2018).
- Por ello, no es de extrañar que los problemas para formar y escribir correctamente las letras tengan diversas consecuencias relacionadas con aspectos como: a) los niños con mala letra parecen padecer un cierto sesgo y tienden a recibir peores puntuaciones por sus trabajos a pesar de la calidad del contenido (Santangelo y Graham, 2016), b) se ha relacionado con una baja autoestima por parte de los estudiantes y c) peor rendimiento académico (Barlett et al., 2018).



La transcripción. El desarrollo grafomotor

La letra poco legible se relaciona con la ortografía (Summer et al., 2013)

- Por ejemplo, los problemas que muchos niños con dislexia presentan para recuperar la forma ortográfica de la palabra al escribir (saber si “girasol” va con “g” o con “j”) se asocian a mayores pausas al escribir, lo que afecta a la legibilidad de la grafía (Summer et al., 2013).
- Los problemas para elaborar la letra dificultan fijar la ortografía de las palabras.



La transcripción. El desarrollo grafomotor

(Parush et al., 2010)

Legibilidad

- Tamaño

- Forma de las letras

- Separación entre palabras

- Alineación

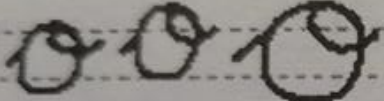
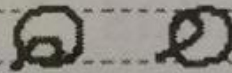
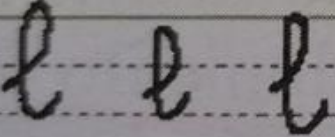
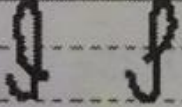
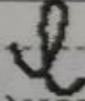
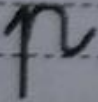
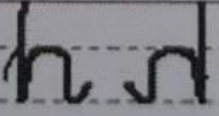
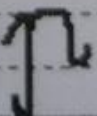
Velocidad

- Palabras que pueden escribirse en un período de tiempo



La transcripción. El desarrollo grafomotor

ERRORES FRECUENTES RELACIONADOS CON LA CALIDAD DE LA GRAFÍA (GIL Y JIMÉNEZ, 2019)

Ejemplos	Alineación	Inversión	Adición trazos	Omisión trazo
				
				
				

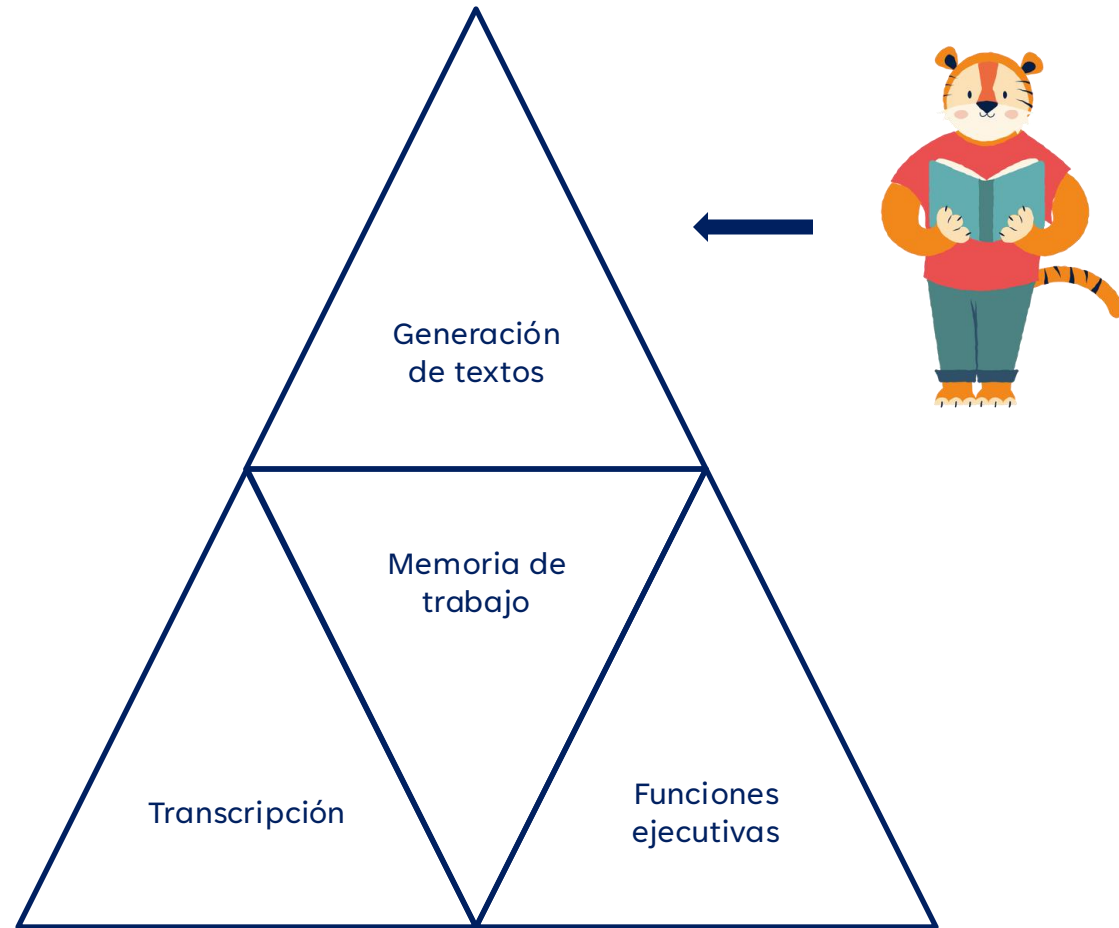
La transcripción. El desarrollo grafomotor

Parush et al. (2010), en contra de lo que tradicionalmente se ha hecho, aboga por diferenciar los constructos de legibilidad y velocidad en la evaluación de la grafía.

No sólo es importante la calidad de la grafía, sino lo que el niño tarda en desarrollarla.



La generación de textos



La generación de textos

Según Berninger y Amntmann (2003) podemos organizar estos conocimientos de la siguiente forma:

- Palabra
- Oración
- Texto



La generación de textos

A nivel de palabra:

Vocabulario

En ortografías transparentes el desarrollo del vocabulario tiene un peso tan importante para una buena composición escrita como los procesos de transcripción.



La generación de textos

A nivel de frase:

Morfosintaxis

Se ha demostrado en varios estudios que el desarrollo morfosintáctico, esto es, la capacidad de construir frases complejas está relacionado con la calidad del texto (Mackie y Dockrell, 2004; Berninger et al., 2011).



La generación de textos

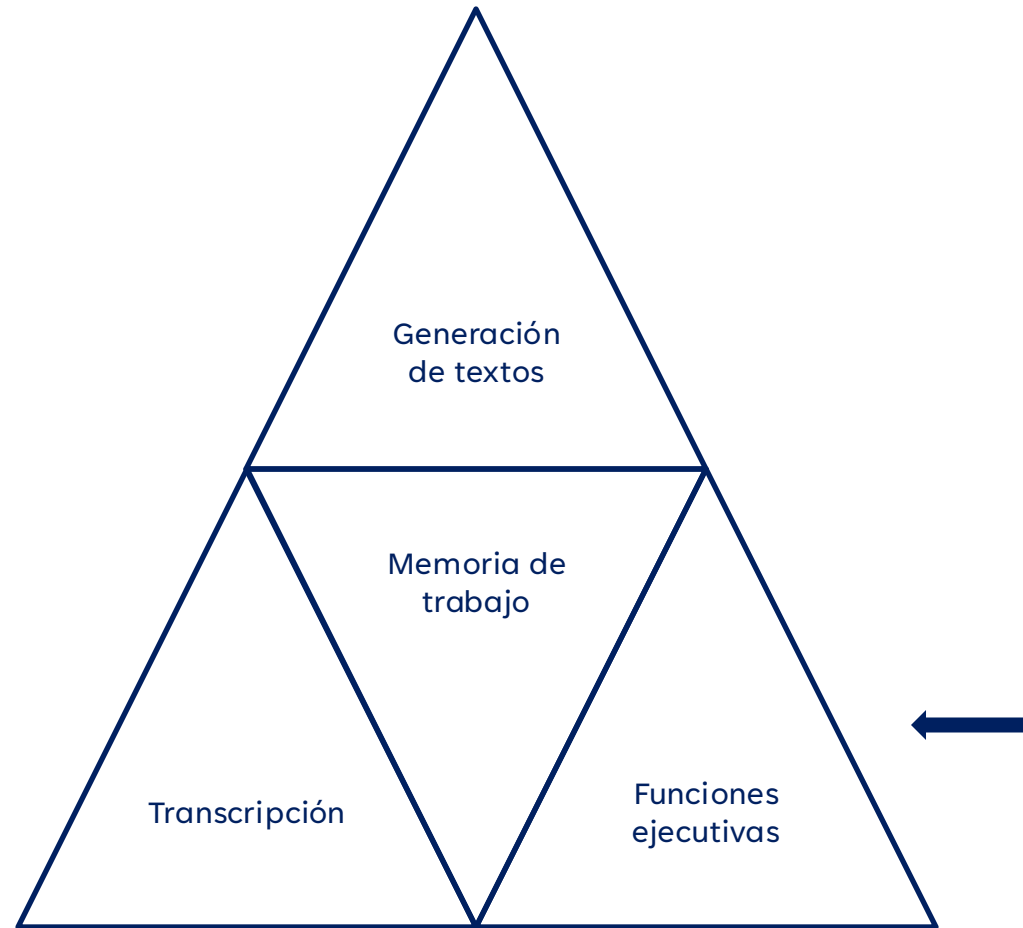
A nivel de texto:

Conocimiento sobre los tipos de texto

Las características del texto expositivo y narrativo pueden ser instruidas y mejoran la composición escrita de los niños con y sin DEA (Graham y Harris, 2003).



Funciones ejecutivas



Funciones ejecutivas

En los análisis factoriales, Berninger y Amntmann (2003) encontraron que las habilidades de autorregulación constituían un factor diferenciado. Diversos meta-análisis han observado que aquellos niños que secuencian sus tareas en procesos de planificación, escritura y revisión tienen una mejor ejecución (Gersten y Baker, 2001)

- Planifico
- Organizo
- Reviso



Escritura teclado/manual. Revisión de un debate abierto

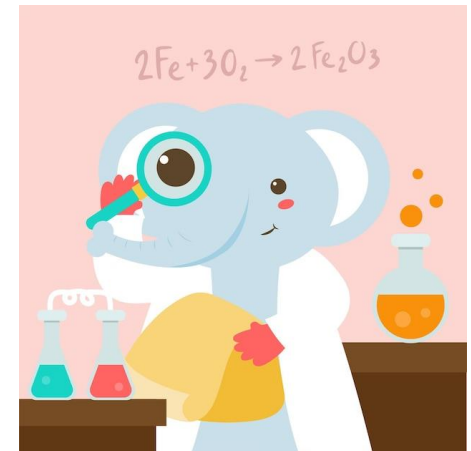
¿En un mundo donde la comunicación a través de un teclado predomina sobre la escritura manual debemos seguir enseñando a los niños a escribir a mano?



¿Qué dice la evidencia?

Escritura teclado/manual. Revisión de un debate abierto

- Dentro de la comunidad científica, aún prevalece la opinión de que la escritura a mano tiene muchos beneficios y existen razones teóricas y empíricas que no aconsejan sustituirla por el uso del teclado (Stevenson y Just, 2012).
- La teoría embodied cognition aún avala la importancia que los procesos hápticos y propioceptivos tienen en el desarrollo de la escritura (Mangen y Balsvik, 2016).
- La escritura a mano ayuda a conectar los procesos fonológicos, ortográficos y grafomotores.

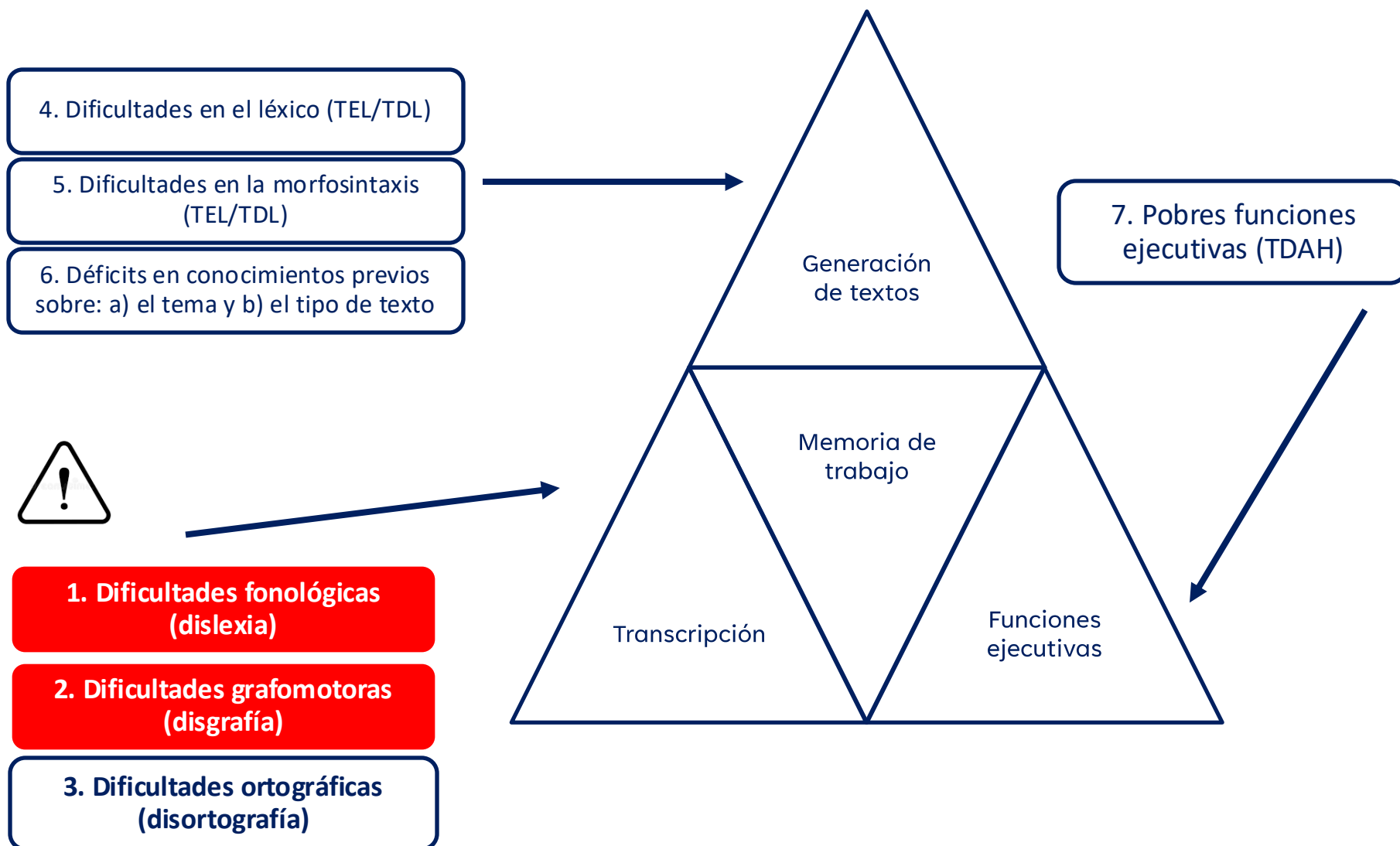


Bloque II

Las dificultades en el aprendizaje de la escritura



Las dificultades partiendo de nuestro modelo



El proceso de transcripción. Problemas fonológicos

1. Dificultades fonológicas

Errores fonológicos que se presentan en la escritura de los niños con dislexia (Serrano y Defior, 2012):

- Sustitución (Fa/za)
- Inversión (Pardo/prado)
- Adición (Cansa/casa)
- Omisión (Carta/cata)
- Problemas de segmentación léxica



El proceso de transcripción. Problemas fonológicos

Errores fonológicos en los niños con discapacidad intelectual (Di Blasi et al., 2023)

Pese a que los autores encontraron que los niños con discapacidad intelectual mostraban muchos errores ortográficos, los autores encontraron que las diferencias más amplias con los niños con desarrollo típico tenían que ver con los errores fonológicos. Esto es, los niños cometieron muchos más errores que indicaban una pobre aplicación y automatización de las correspondencias entre grafemas y fonemas. Los autores indican que esto puede deberse a una fragilidad lingüística para representar los sonidos del habla (conciencia fonémica) y, posteriormente, ensamblarlos correctamente con las letras. Se presentan ahora algunos de los errores descritos.



Errores de distancia mínima

Fapato / Zapato



Errores sensibles al contexto

Jugete / Juquete

Otros (ej. inversiones)

Furta / Fruta

El proceso de transcripción. Problemas fonológicos

Errores de distancia mínima

Los errores de distancia mínima son aquellos en los que los niños confunden un fonema por otro que comparte ciertos rasgos con él. Esto también lo observamos en nuestro idioma. Extrapolándolo al castellano, no es infrecuente encontrarse con niños que confunden los grafemas “f” y “z” o los grafemas “ñ” y “ll” porque están asociados a sonidos que comparten ciertas características.

Fapato / Zapato Castiño / Castillo

El proceso de transcripción. Problemas fonológicos

Errores sensibles al contexto (ortografía natural)

Los errores fonológicos sensibles al contexto son aquellos relacionados con el hecho de que hay algunas letras que suenan diferente en función de las letras adyacentes. En castellano, por ejemplo, saber que la letra “c” suena /k/ acompañada de la “a”, la “o” o la “u” y que suena /θ/ acompañada de la “e” o la “i” es necesario para no cometer este tipo de errores. Dejo algunos ejemplos.

Ceso / Queso

Jugete / Jugete

Baro / Barro

Gisante / Guisante

El proceso de transcripción. Problemas fonológicos

Otros errores fonológicos

Los autores también describieron otros errores fonológicos como las transposiciones (en las que los niños desordenan los sonidos de las palabras), las omisiones (en las que los niños añaden sonidos, las adiciones (en las que se añaden sonidos) o las confusiones de sonidos que no compartían rasgos. En castellano no es infrecuente encontrar estos errores en la práctica profesional. Dejo algunos ejemplos.

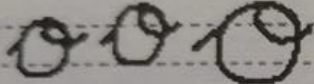
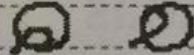
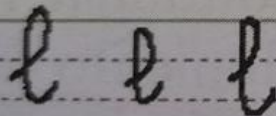
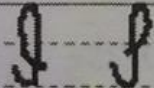
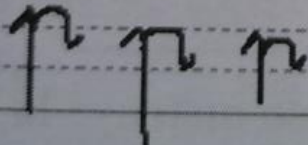
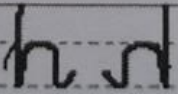
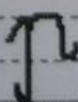
Furta / Fruta

Penlota / Pelota

Pitura / Pintura

Lamisa / Camisa

El proceso de transcripción. Dificultades en la ejecución del trazo

Ejemplos	Alineación	Inversión	Adición trazos	Omisión trazo
				
				
				

El proceso de transcripción. Dificultades en la ejecución del trazo

DOS PROBLEMAS SECUNDARIOS A LARGO PLAZO EN NIÑOS CON DIFICULTADES EN LA LEGIBILIDAD Y LA FLUIDEZ DE LA ESCRITURA. LA IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN



Santangelo, T., & Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225-265.

El proceso de transcripción. Dificultades en la ejecución del trazo

1. Los problemas en el desarrollo de una letra legible y fluida menoscaban la calidad del mensaje

Los niños con mala letra no sólo presentan escritos menos legibles sino que, además, sus dificultades detraen riqueza al mensaje escrito. Se ha documentado que, en ortografías opacas las habilidades de transcripción llegan a ser el mejor predictor de la calidad de la redacción de los estudiantes de los grados superiores (Graham y Harris, 2000). Esto parece deberse a que los niños gastan tantos recursos cognitivos en la elaboración de la grafía que apenas les restan para la aplicación de sus conocimientos en la elaboración del mensaje. Lo explica de forma genial Graham (2009) con su metáfora de la máquina de escribir china, que copio aquí textualmente:

"Imagina que te han pedido que escribas algo con una máquina de escribir china. Es una máquina muy complicada, que contiene unos 6.000 caracteres. Las velocidades máximas de escritura son 11 caracteres por minuto, por lo que no tendrás esperanzas de escribir lo suficientemente rápido para mantenerte al día con tus pensamientos. Cada vez que tengas que buscar el siguiente símbolo, tu memoria se verá afectada. aún más, resultando en el olvido de más ideas. El acto de escribir precisa recursos cognitivos exigentes para la planificación, evaluación y la nitidez del texto que, sin embargo, se desvían a simplemente transcribirlo (pp.20)".

El proceso de transcripción. Dificultades en la ejecución del trazo

2. El efecto presentación

Hay evidencias sólidas de que aspectos ajenos al contenido y la calidad del mensaje, como la calidad del trazo de las letras, influyen en los juicios de los lectores sobre la calidad de las ideas en un texto escrito. En un trabajo relativamente reciente Graham et al. (2011) documentaron que una versión con una letra irregular de otro artículo que tenían, exactamente, el mismo contenido mostraba puntuaciones en su evaluación sistemáticamente más bajas (encontraron un tamaño de efecto de -1.03).

Santangelo, T. y Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225-265.



El proceso de transcripción. Problemas ortográficos



Diferenciando entre dislexia y disortografía

Jiménez, J. E., Naranjo, F., O'Shanahan, I., Muneton-Ayala, M. y Rojas, E. (2009). ¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien?. Revista Española de pedagogía, 45-60.

<https://www.jstor.org/stable/23766221?seq=1>

El proceso de transcripción. Problemas ortográficos

Conclusiones (Jiménez et al., 2009):

- Existen niños sin dificultades en la lectura que poseen una mala ortografía.
- La mayoría de los niños con problemas en la lectura tienen problemas ortográficos, pero no todos los presentan.
- Por tanto, casi todos los niños con dislexia tienen disortografía, pero muchos niños con disortografía no tienen dislexia.



El proceso de transcripción. Dificultades



Subtipos de disgrafía

Cholewa, J., Mantey, S., Heber, S. y Hollweg, W. (2010). Developmental surface and phonological dysgraphia in German 3rd graders. *Reading and Writing*, 23(1), 97-127.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-008-9153-7>

El proceso de transcripción. Dificultades

	Dificultad	Nombre	Descripción
Tres tipos de disgrafía (Cholewa et al., 2010)	Fonológica	Disgrafía fonológica	Dificultades graves para automatizar las relaciones entre grafemas y fonemas
	Ortográfica	Disortografía	Dificultades graves para recordar la imagen visual de la palabra
	Grafomotora	Disgrafía periférica	Dificultades graves para elaborar una letra legible y fluida

Un pequeño ejercicio

Lacasa demi tío es mui gande y me
custa mucho ir a bisitarlo los
domingos. Qe vien mel paso
guando me vaño en su piscina.
Cuisiera estar siempre en su casa y
que enpezara lla el verno.

Un breve apunte sobre la escritura en espejo

- Un artículo reciente que buceaba entre los mitos del profesorado (Macdonald et al., 2017) señalaba que un 59% de los educadores y un 76% del público general consideraba que la escritura en espejo era propia de la dislexia.
- Frank Vellutino (2004), de la Universidad de Albany, fue uno de los primeros en aportar evidencia experimental de que, cuando los niños confunden los fonemas /b/ y /d/, por ejemplo, no lo hacen por confusiones en la forma de la letra, sino que estos fallos tienen naturaleza fonológica.
- Los niños con dislexia tienen problemas en representar y discriminar el sonido (y no el grafema) de fonemas con punto/modo de articulación cercanos (/b/ y /d/ son oclusivos sonoros).

d

b

Un breve apunte sobre la escritura en espejo

- Dehaene et al. (2010) indican que nuestro sistema perceptivo está preparado para identificar los objetos independientemente de su orientación, por lo que al principio los niños no dan importancia a la orientación espacial y cometen este tipo de errores al desarrollar la grafía.
- Defior, Serrano y Gutiérrez-Palma (2015) indican que, no obstante, si este tipo de errores persiste se debe intervenir. Sin embargo, no se encuentra evidencia de que la escritura en espejo sea un signo inequívoco de dislexia, pudiendo presentarla niños con un desarrollo normal.
- A nivel psicopedagógico, esto implica que actividades en las que el niño debe discriminar la forma de las letras sin que medie el sonido serían ineficaces en la dislexia. Por ello, las intervenciones efectivas en la dislexia abordan el déficit fonológico (Ripoll y Aguado, 2016).

d

b

Bloque III

Evaluar las dificultades en la escritura



Notas sobre la evaluación psicopedagógica de las dificultades en la escritura

HOT (Pennington et al., 2019)

- Historia
- Observación
- Test



Notas sobre la evaluación psicopedagógica de las dificultades en la escritura

HOT

- Transcripción

Dificultades	Historia	Observaciones	Test
Fonología/ ortografía natural	Dificultades para adquirir las correspondencias	Tiene problemas para juntar y segmentar palabras Problemas en el dictado de pseudopalabras	Dictado de pseudopalabras (PROESC_R)
Ortografía reglada	Dificultades para adquirir las reglas básicas	Problemas en dictado y en composición escrita en reglas sencillas que debería tener adquiridas	Ortografía reglada (PROESC-R)
Ortografía arbitraria	Dificultades para recuperar la imagen visual de la palabra	Problemas en dictado y en composición escrita en palabras frecuentes y cotidianas	Ortografía arbitraria (PROESC-R)
Problemas grafomotores	Dificultades para elaborar la letra de forma legible y fluida	Problemas en la legibilidad de letras aisladas, palabras y frases	Indicadores de Progreso en el aprendizaje de la Escritura (IPAÉ)

Notas sobre la evaluación psicopedagógica de las dificultades en la escritura

HOT

- Generación de textos

Dificultades	Historia	Observaciones	Test
Vocabulario	Dificultades comunicativas o de comprensión	Tiene problemas para generar textos con una diversidad léxica apropiada	Medidas proximales Composición escrita (PROESC_R) Medidas distales CELF-5. Definición de palabras
Morfosintaxis	Dificultades para producir y comprender frases complejas	Tiene problemas para generar textos con una frases sintácticamente bien construidas	Medidas proximales (PROESC-R) Medidas distales CELF-5. Elaboración de frases/ repetición de oraciones

Notas sobre la evaluación psicopedagógica de las dificultades en la escritura

HOT

- Autorregulación

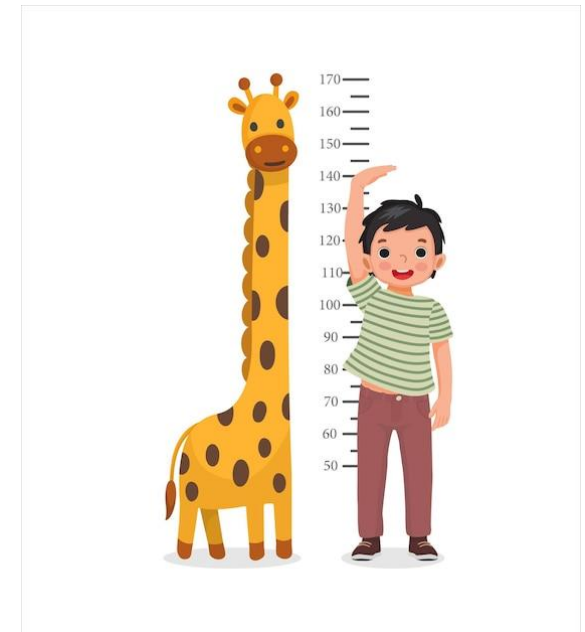
Dificultades	Historia	Observaciones	Test
Autorregulación	Problemas de impulsividad e inatención	Tiene problemas para autorregularse en tareas largas y complejas	Medidas proximales Composición escrita (PROESC_R) Medidas distales ENFEN

Notas sobre la evaluación psicopedagógica de las dificultades en la escritura

Tres criterios para la detección de las dificultades específicas el aprendizaje (Fletcher et al., 2019):

2 de inclusión y 1 de exclusión

- Bajo rendimiento en pruebas de decodificación (lectura precisa y fluida).
- Dificultades persistentes pese a la respuesta educativa.
- No explicables por causas ambientales o déficits sensoriales (discapacidad visual/ auditiva) o cognitivos (discapacidad intelectual).



Bloque IV

Aspectos generales de intervención en las dificultades en la escritura



Principios generales de intervención

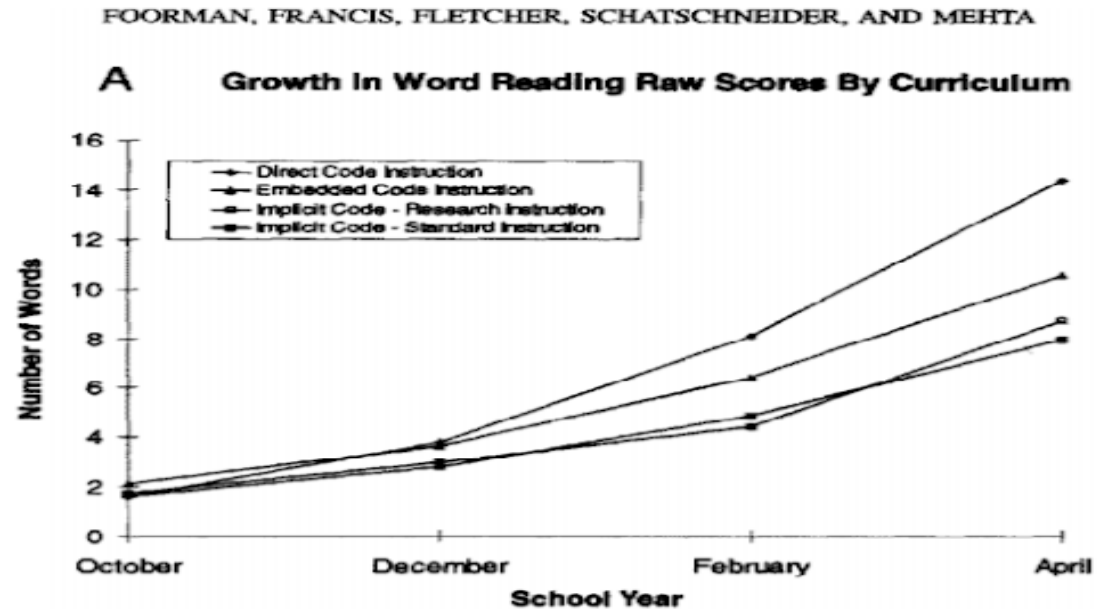
Aspectos instruccionales (Fletcher et al., 2019):

- Instrucción directa y explícita
- Retroalimentación explícita
- Convertir el desempeño en aprendizaje
- Mejorar la activación y participación en las sesiones



Un estudio al respecto

Foorman, B. R., Francis, D. J.,
Fletcher, J. M.,
Schatschneider, C. y 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.



Instrucción directa y explícita

Fases de la instrucción directa individualizada y en grupo

Instrucción directa individual

1. Conocimientos previos: relación de la actividad con los logros anteriores
2. Instrucción directa del objetivo
3. Modelado
4. Práctica
5. Revisión de errores

Instrucción directa en grupo

1. Relación de la actividad con los logros anteriores
2. Instrucción en grupo
3. Modelado
4. Practica grupal
5. Corrección grupal
6. Practica individual/ por parejas
7. Corrección individual

Instrucción directa y explícita



Correcciones de calidad

Tres principios del feedback de calidad

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



Convertir el desempeño en aprendizaje

Kamhi (2014) explora la diferencia entre desempeño (performance) y aprendizaje (learning).

- El **desempeño** es lo que el profesional ve en las sesiones (producir bien un fonema en una tarea o usar correctamente una palabra de vocabulario). Se trata de un conocimiento momentáneo y contextualizado en una tarea concreta.
- El **aprendizaje**, por el contrario, es un conocimiento transferible a varias situaciones y que no depende de una tarea o contexto concreto (usar el fonema o la palabra vista en una conversación o contexto cotidiano de forma fluida).



Convertir el desempeño en aprendizaje

Tres maneras de convertir el desempeño en aprendizaje:

- Rotar continuamente las condiciones de práctica.
- Graduar sistemáticamente la dificultad: la investigación educativa recomienda que los niños tengan un porcentaje de aciertos entre el 60% y el 80% en las tareas que realizan para que haya un óptimo aprendizaje (Mathers, 2008).
- Retirar sistemáticamente los apoyos.



Mejorar la conducta en las sesiones

FAVORECER LA PARTICIPACIÓN Y LA ACTIVACIÓN DE LOS NIÑOS EN LAS INTERVENCIONES PARA LA MEJORA DE LA DECODIFICACIÓN (LINDSTRÖM Y ROBERTS, 2022) Julián Palazón (2022)

Material de anticipación de las sesiones



Acción: crear un esquema visual con las actividades de la sesión. **Finalidad:** ayudar a los niños a hacer la sesión más predecible y a reducir la preocupación de cuántas tareas quedan o de cuántas cosas han de hacer. **Procedimiento:** se revisa el esquema antes de comenzar la sesión. **Destinatarios:** puede beneficiar a todos los niños.

Publicar las expectativas



Acción: crear un cuadro visible que incluya entre 3-5 expectativas claras y ejemplos de los comportamientos esperados. **Finalidad:** ayuda a transmitir más eficazmente los comportamientos esperados en la sesión. **Procedimiento:** los comportamientos esperados se enseñan explícitamente, se modelan, se revisan y se refuerzan durante el día. **Destinatarios:** puede beneficiar a todos los estudiantes.

Enseñanza explícita y feedback inmediato y específico

Se recomienda que las actividades para la mejora de la lectura incluyan una enseñanza modelada, directa y explícita, seguidas de práctica y feedback frecuente y específico, evitando periodos de inactividad en las sesiones.

Elogiar comportamientos específicos



Acción: elogiar a los niños comportamientos correctos que ya están tendiendo lugar. **Finalidad:** dar atención explícita a comportamientos esperados. **Procedimiento:** el profesor elogia un comportamiento específico que ya está siendo adecuado: “es genial como mantienes la atención durante la lectura”. **Destinatarios:** puede beneficiar a todos los niños.

Autorregulación/ Economía de fichas



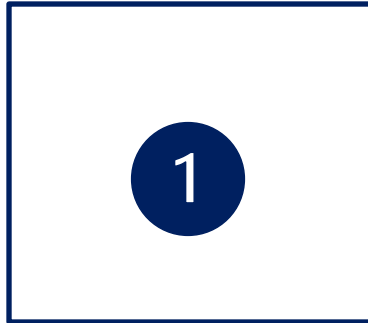
Algunos niños puede trabajar: **a) autorregulación**, diseñando, monitorizando y evaluando junto al profesional sus objetivos para mejorar la conducta, **b) economías de fichas** ligadas a comportamientos concretos para la obtención de puntos canjeables.



Me siento en la mesa a
trabajar



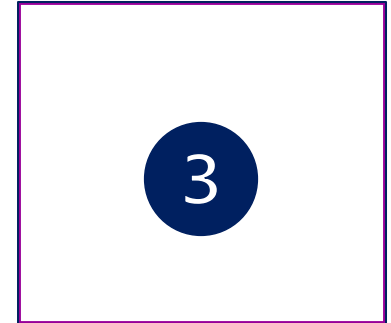
Hago la
Actividad 1



Hago la
Actividad 2



Hago la
Actividad 3



Hago la
Actividad 4



**¡NOS
VAMOS A
CASA!**



Tarjeta: gusano de seda



Conducta	Imagen	Mal (0 pasos)	Regular (1 hoja de morera)	Bien (2 hojas de morera)
Estoy bien sentado en mi silla				
Trabajo muy concentrado y sin quejarme				
No me enfado si las cosas no me salen bien				

¡LA INTERVENCIÓN NO SE EMPIEZA POR LOS MATERIALES!

Objetivo

Duración

¿?

Intensidad

¿?

Evaluación
inicial y
final

Actividades

Fases de la
instrucción

Niveles de
dificultad

Materiales

Aspectos generales de intervención en las dificultades en la escritura

LSHSS

Tutorial

Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them

Michael Hebert,^a Devin M. Kearns,^b Joanne Baker Hayes,^b
Pamela Bazis,^a and Samantha Cooper^a

Purpose: Children with dyslexia often have related writing difficulties. In the simple view of writing model, high-quality writing depends on good transcription skills, working memory, and executive function—all of which can be difficult for children with dyslexia and result in poor spelling and low overall writing quality. In this article, we describe the challenges of children with dyslexia in terms of the simple view of writing and instructional strategies to increase spelling and overall writing quality in children with dyslexia.

Method: For spelling strategies, we conducted systematic searches across 2 databases for studies examining the effectiveness of spelling interventions for students with dyslexia as well as including studies from 2 meta-analyses. To locate other instructional practices to increase writing

quality (e.g., handwriting and executive function), we examined recent meta-analyses of writing and supplemented that by conducting forward searches.

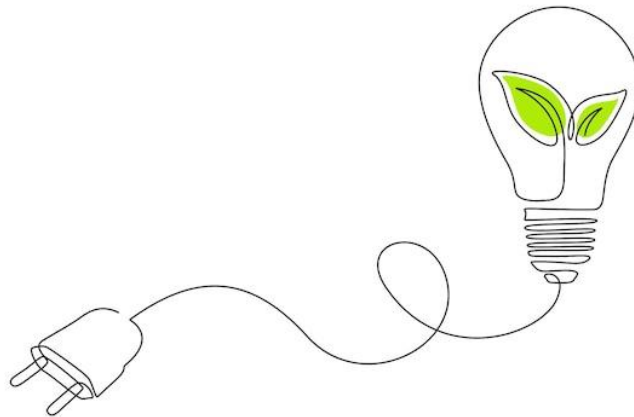
Results: Through the search, we found evidence of effective remedial and compensatory intervention strategies in spelling, transcription, executive function, and working memory. Some strategies included spelling using sound-spellings and morphemes and overall quality using text structure, sentence combining, and self-regulated strategy development.

Conclusions: Many students with dyslexia experience writing difficulty in multiple areas. However, their writing (and even reading) skills can improve with the instructional strategies identified in this article. We describe instructional procedures and provide links to resources throughout the article.

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R. y Roehling, J. V. (2018). Writing informational text using provided information and text structures: An intervention for upper elementary struggling writers. *Reading and Writing*, 31(9), 2165-2190.

Bloque V

Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras



Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras



Algunas intervenciones directas enfocadas a desarrollar las relaciones entre grafemas y fonemas y a eliminar errores fonológicos (Adaptado de Hebert et al. 2018)

Julián Palazón López 2022

Objetivo

Principios y componentes de la intervención

Algunas referencias

Hebert et al. (2018) encontraron que los programas eficaces incorporaban en su mayoría la enseñanza de las reglas de conversión grafema fonema en programas multicomponente que incluían:

Mejorar la conversión de fonemas y grafemas y reducir los errores fonológicos durante la escritura

- (a) Reconocer y pronunciar las correspondencias grafema-fonema (p. ej., en castellano la letra c suena /k/ cuando va con /a/, /o/ y /u/) y fonogramas (conjuntos de letras que tienen un sonido concreto y que son mucho más importantes en inglés que en castellano (OAT = /oʊt/)).
- (b) Decodificar palabras aplicando las reglas adquiridas.
- (c) Segmentar en fonemas y deletrear palabras de alta frecuencia.
- (d) Transferir a la escritura las habilidades y reglas adquiridas.

Schlesinger, N. W. y Gray, S. (2017). The impact of multisensory instruction on learning letter names and sounds, word reading, and spelling. *Annals of Dyslexia*, 67, 219–258. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0140-z>

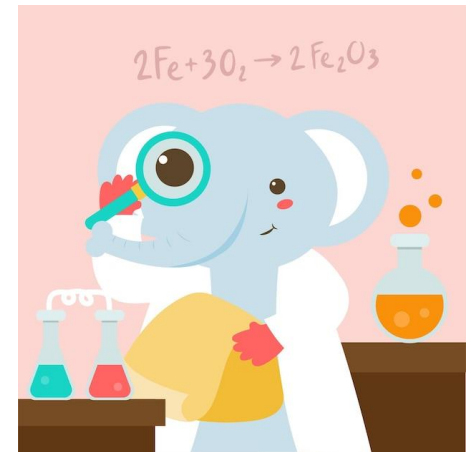
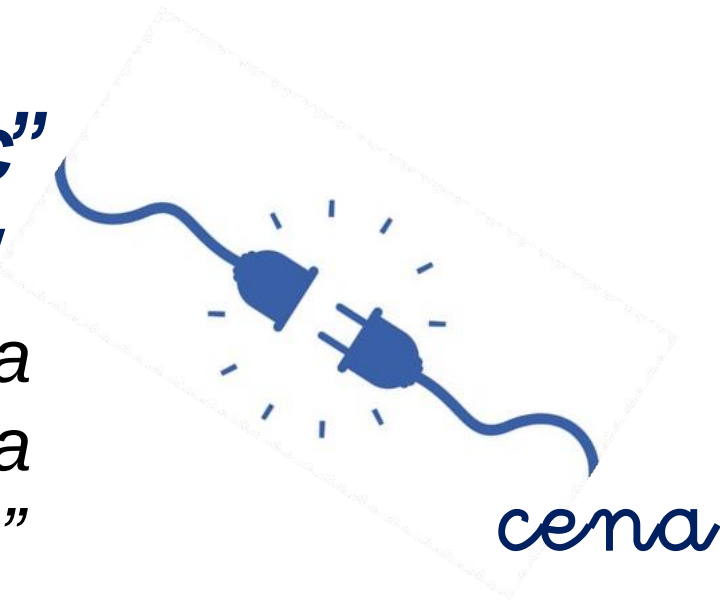
Schneider, W., Roth, E. y Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284–295. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.92.2.284>

Savage, R., Carless, S., & Stuart, M. (2003). The effects of rime and phoneme-based teaching delivered by learning support assistants. *Journal of Research in Reading*, 26, 211–233. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00199>

Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras



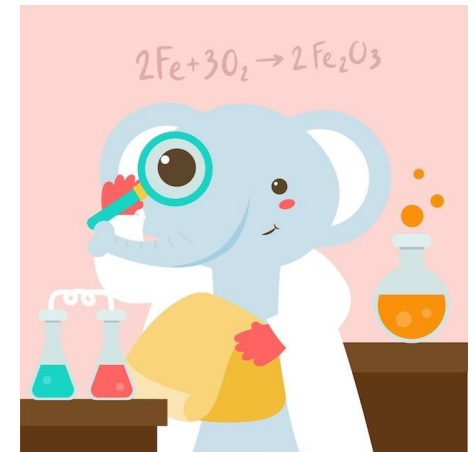
La letra “c”
suena / θ/
cuando va
antes de la
“e” o de la “i”



Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras



- Los autores creían que transferir el conocimiento adquirido acerca de las relaciones entre letras y sonidos a la lectura de palabras el mismo día que se enseñaba ayudaría a consolidar dicho conocimiento.
- Los niños tenían una media de 6 años y unas habilidades de decodificación aun emergentes. Recibieron intervención en grupos de tres o cuatro alumnos, dos o tres veces por semana.
- La intervención duró, aproximadamente entre 10 y 11 horas y parece contar con un diseño bastante cuidado.
- Se graduaba sistemáticamente la dificultad de las tareas y se escogían grafemas cuyo sonido apareciera de forma frecuente en los textos que posteriormente se iban a leer. E

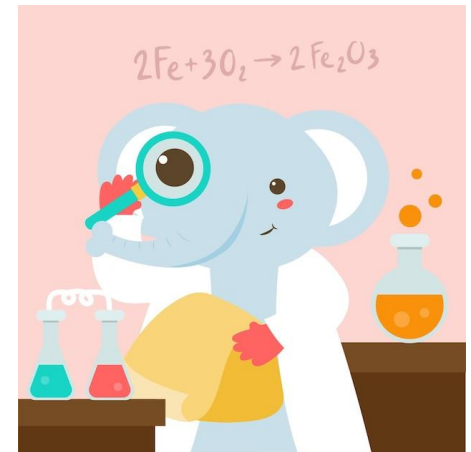


Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras



Conclusiones

- Enseñar explícitamente el código, automatizarlo mediante diferentes tareas (entre las que pueden incluirse actividades de conciencia fonémica que conllevan integrar y segmentar los sonidos de las palabras) y transferirlo, finalmente, a tareas de decodificación de palabras y texto conectado parece fundamental.
- Savage et al. (2018) ofrecen pruebas de que conectar **rápidamente** la enseñanza de las correspondencias con la decodificación es importante.



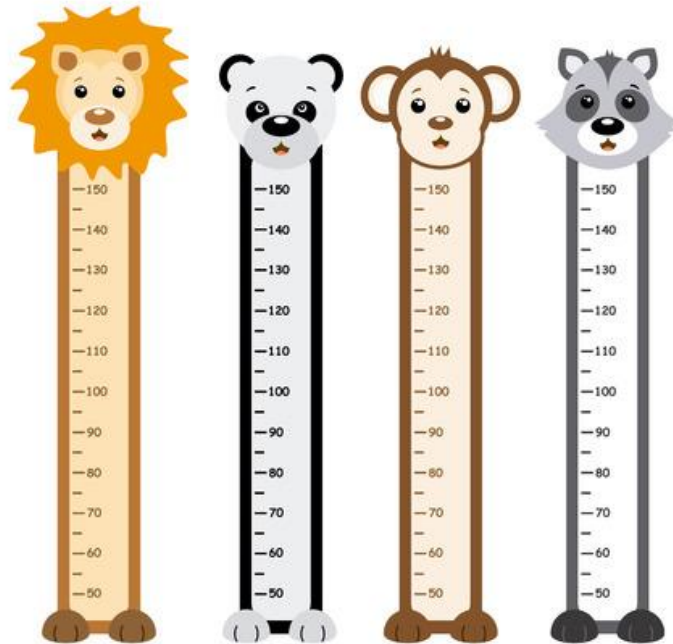
Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras



Objetivo	Duración	Intensidad	Evaluación Inicial/ final	Diseño de la sesión	
Mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras	12 semanas	1/ 2 sesiones semanales de 45 minutos	Prueba de conciencia léxica + Análisis de errores en composición escrita	Conciencia fonémica	15'
				Instrucción de las RCGF + dictado de palabras	15'
				Conciencia léxica	15'

Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras

Evaluación



Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras

Grupo INDEA. Intervención en Dificultades Específicas de Aprendizaje
Grupoindea@gmail.com
 610 879 717



PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA LÉXICA (PRETEST)			
Ítem	Objetivo	Dictado	Número de errores
1	3 unidades (1 preposición)	Empuja con fuerza	
2	3 unidades (1 artículo)	La leona caza	
3	4 unidades (1 pronombre personal + 1 preposición)	Ella baila con alegría	
4	4 unidades (1 determinante + 1 pronombre reflexivo)	Este niño se peina	
5	5 unidades (1 verbo impersonal + 1 preposición)	Se busca perro sin pulgas	
6	5 unidades (1 pronombre personal + 1 verbo auxiliar + 1 artículo)	Yo he corrido una maratón	
7	6 unidades (1 artículo +1 adverbio de negación + 1 pronombre reflexivo)	La niña no se viste sola	
8	6 unidades (1 pronombre demostrativo + 1 verbo auxiliar + 1 artículo)	Aquel ha venido silbando una canción	
9	7 unidades (1 conjunción + 1 pronombre reflexivo + 1 adverbio + 1 contracción)	Si me quieres di sí al chocolate	
10	7 unidades (1 verbo impersonal + 1 conjunción + verbo impersonal)	Se vende coche o se compran ruedas	
11	8 unidades (1 artículo + 1 preposición + 1 determinante + 1 pronombre reflexivo + 1 verbo auxiliar)	El canario de mi abuelo se ha escapado	
12	8 unidades (1 verbo impersonal + 1 conjunción + 1 preposición + 1 artículo)	Se necesita liebre que compita contra una tortuga	
TOTAL DE ERRORES EN LA UNIÓN SEPARACIÓN DE LAS PALABRAS Se contabilizan los errores en cualquier palabra, ya sea de contenido o función.			N.º Errores:
ANÁLISIS CUALITATIVO DE ERRORES EN LOS FUNCTORES	Errores en preposiciones (5)		Errores en adverbios (2)
	Errores en artículos (5)		Errores en contracciones (1)
	Errores en pronombres personales (2)		Errores en verbos impersonales (4)
	Errores en los determinantes (2)		Errores en pronombres demostrativos (1)
	Errores en los pronombres reflexivos (4)		Errores en conjunciones (3)
	Errores en verbos auxiliares (3)		Otros

Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras

Grupo INDEA. Intervención en Dificultades Específicas de Aprendizaje

Grupoindea@gmail.com

610 879 717



LÍNEA BASE DISFRAFÍA FONOLÓGICA/ ORTOGRAFÍA NATURAL

NIÑO:

FECHA:**ERRORES TOTALES PROESC**[illegible]

Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras

Actividades



Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras

Actividad 1 **Conciencia fonémica**



1. Abordar los errores en sílabas trabadas o 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



r

Esta letra suena /r/

A veces va al final de las sílabas como en

tar



r

Esta letra suena /r/

A veces va en medio de las sílabas como en

tra

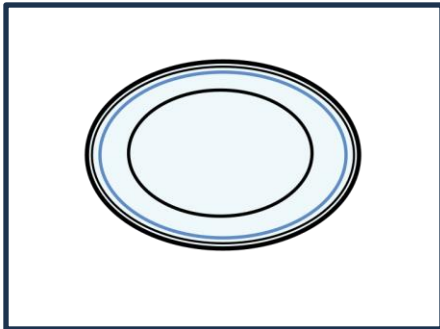




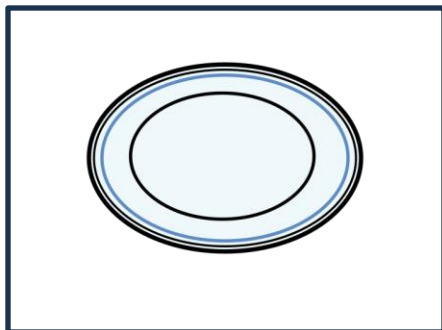
2. Segmentar

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

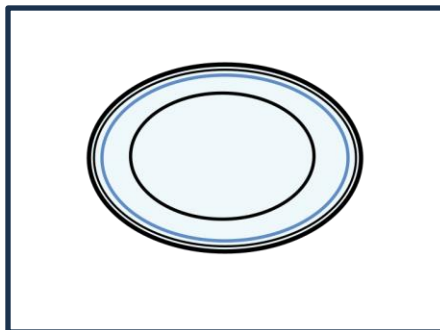




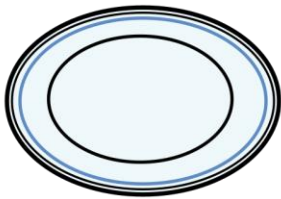
خ؟



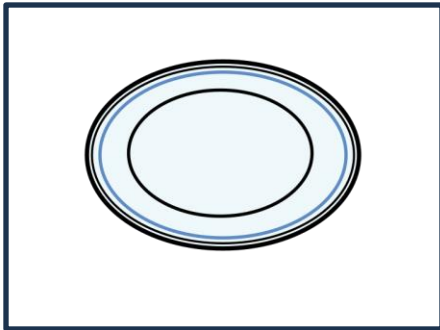
خ؟



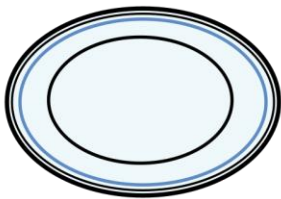
خ؟



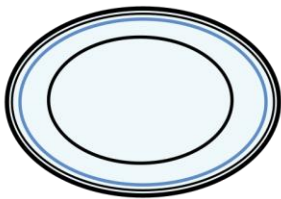
خ؟



خ؟



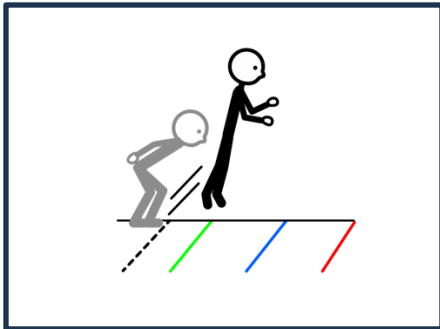
Escríbelo



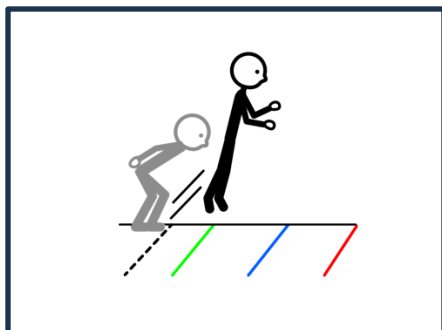
Plato



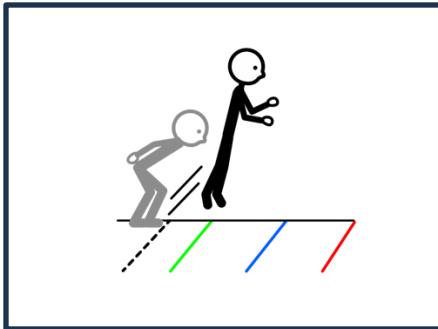
Muy bien



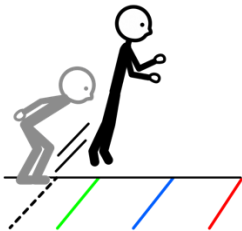
خ؟



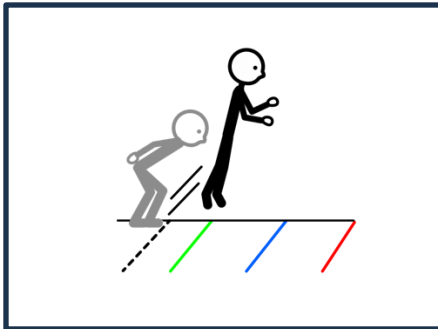
خ؟



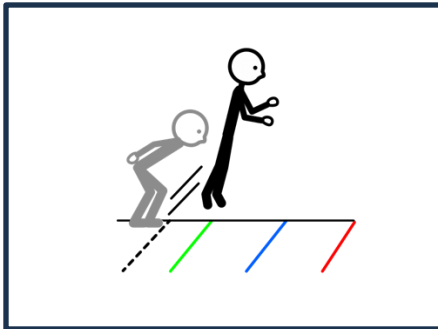
خ؟



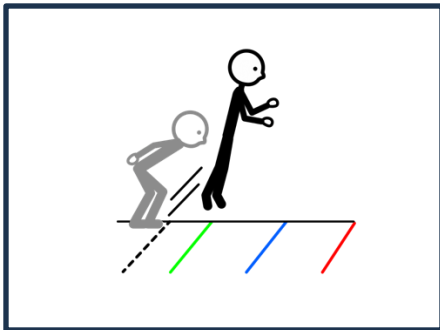
خ؟



خ؟



Escribela



Salto



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.





--	--	--	--	--

¿?

¿?



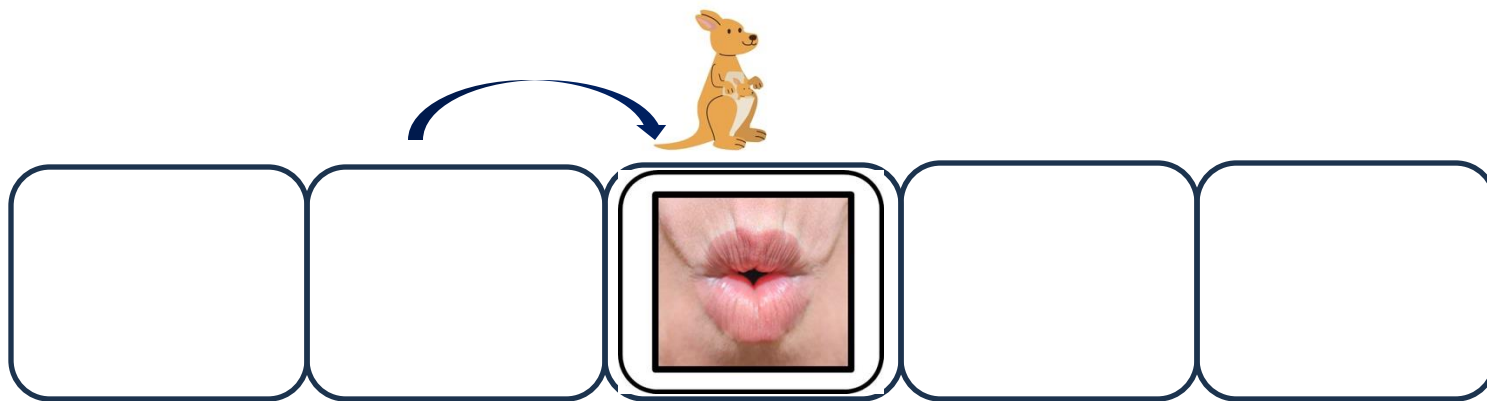
؟

؟



¿?

¿?



¿?

¿?



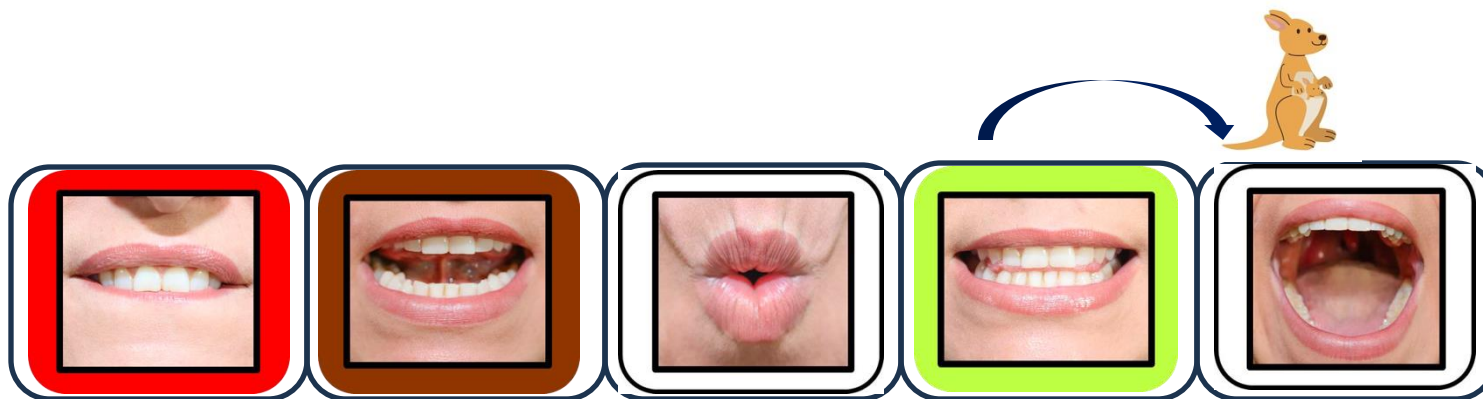
غ؟

غ؟



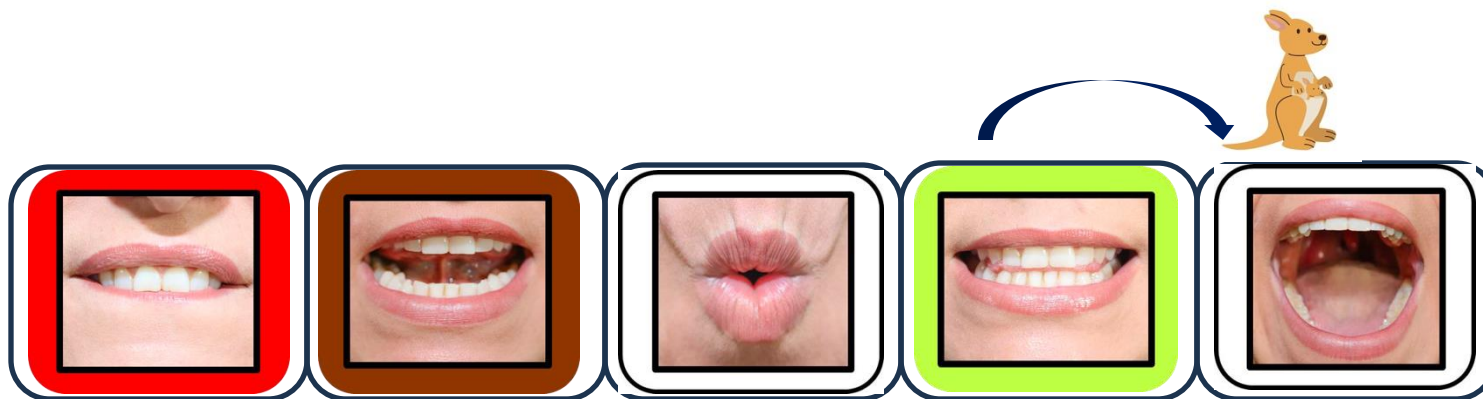
؟

؟

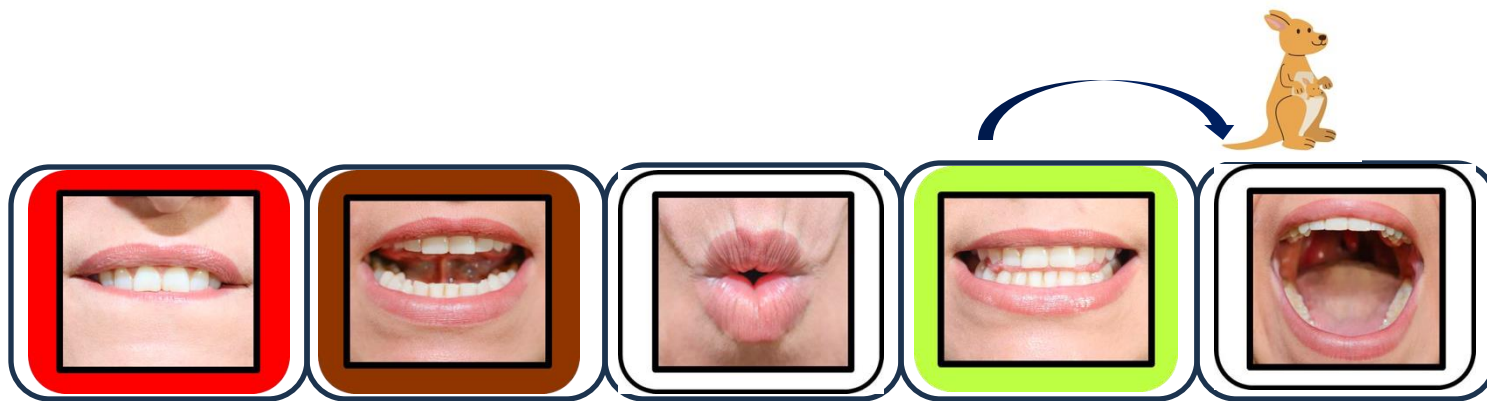


¿Qué
palabra es?

¿?



Escríbela



Fruta



Muy bien



--	--	--	--	--

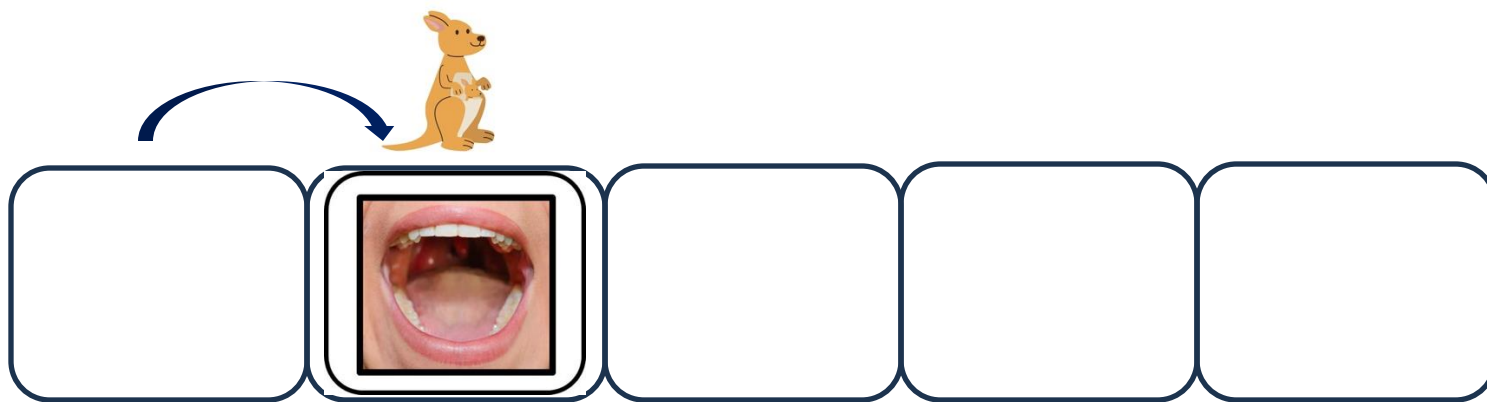
¿?

¿?



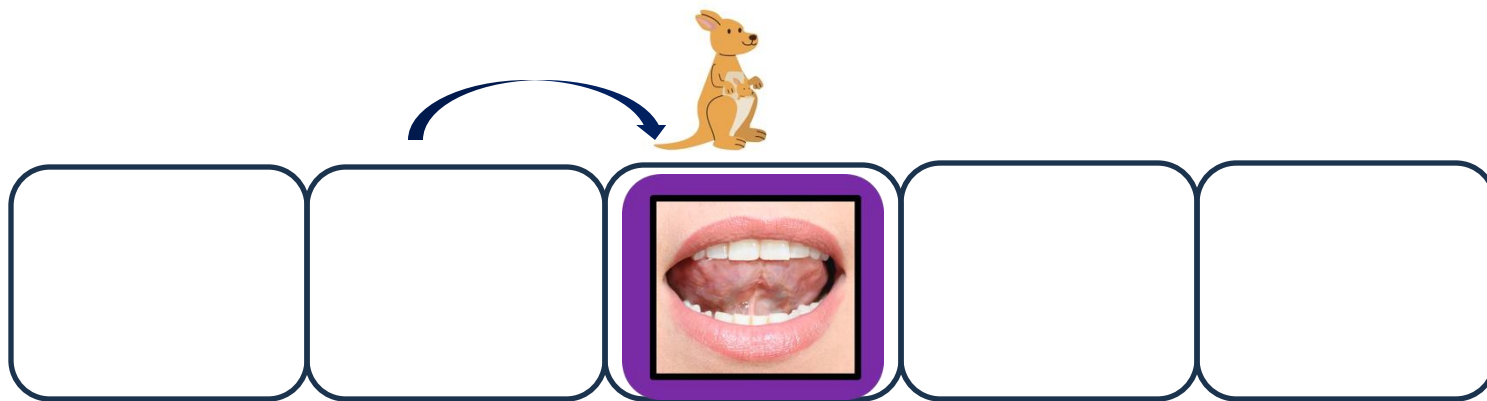
؟

؟



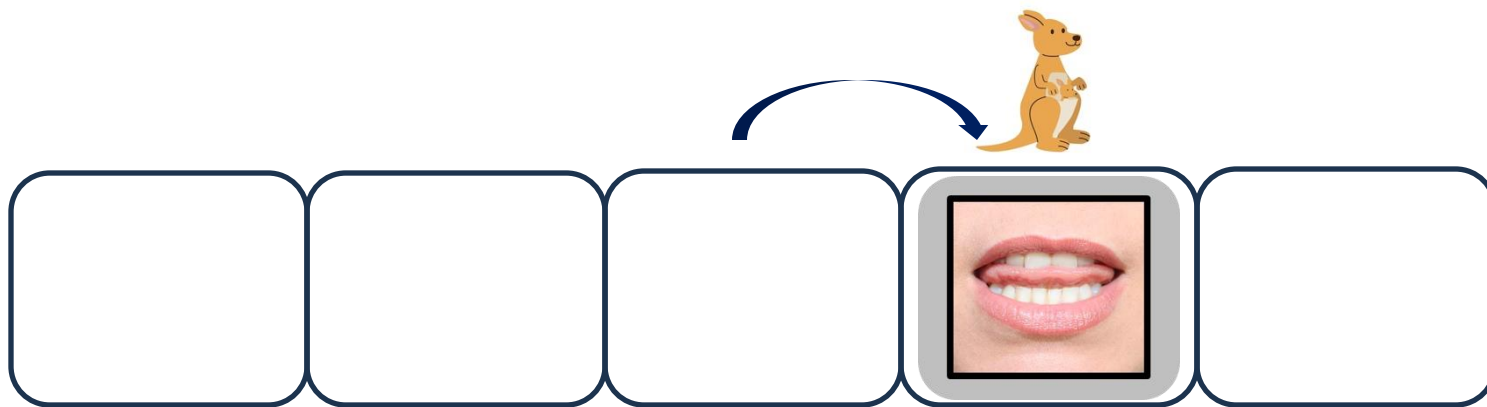
؟

؟



¿?

¿?



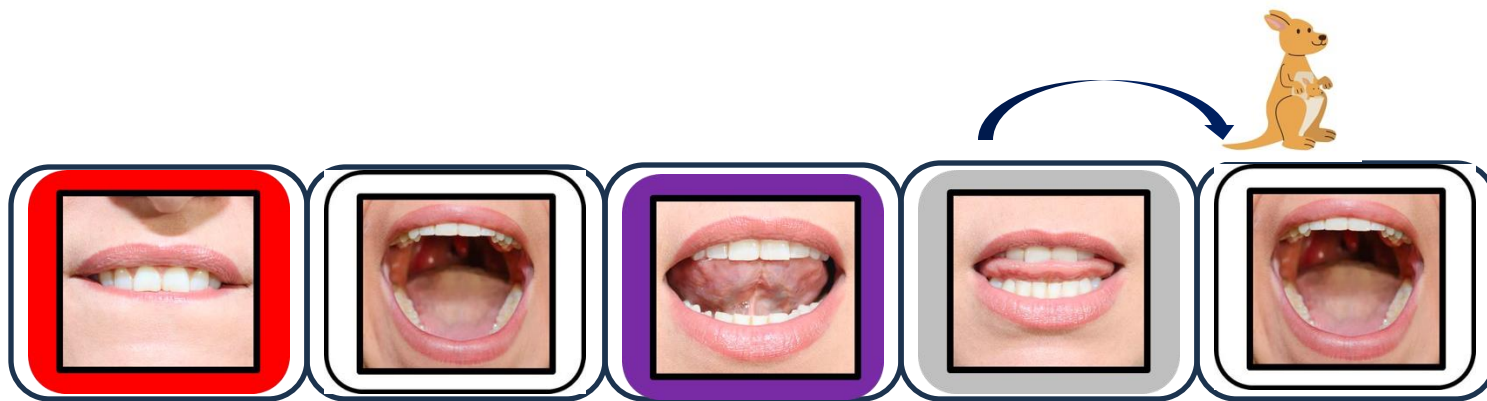
؟

؟



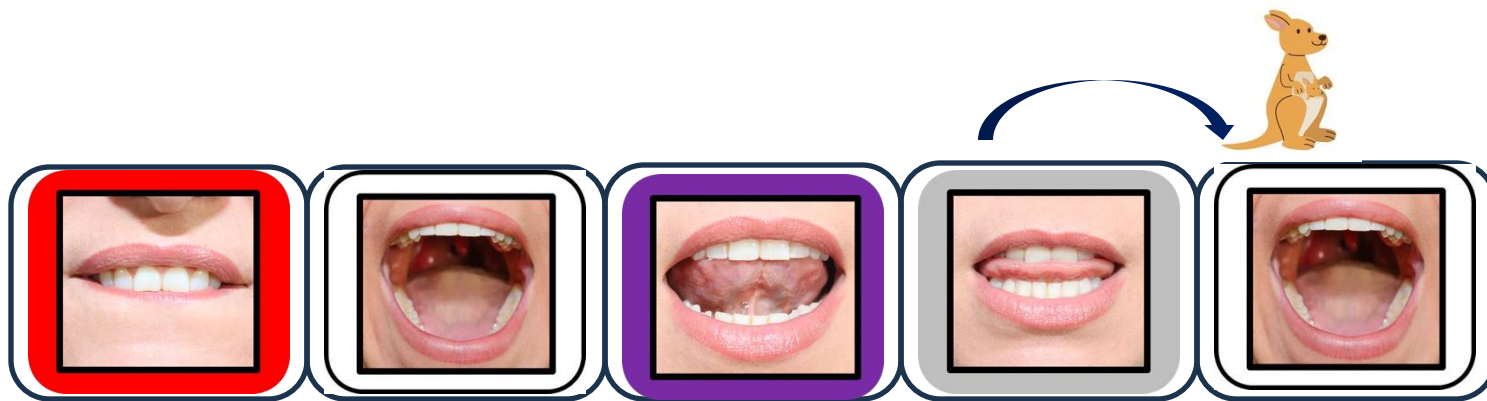
¿?

¿?

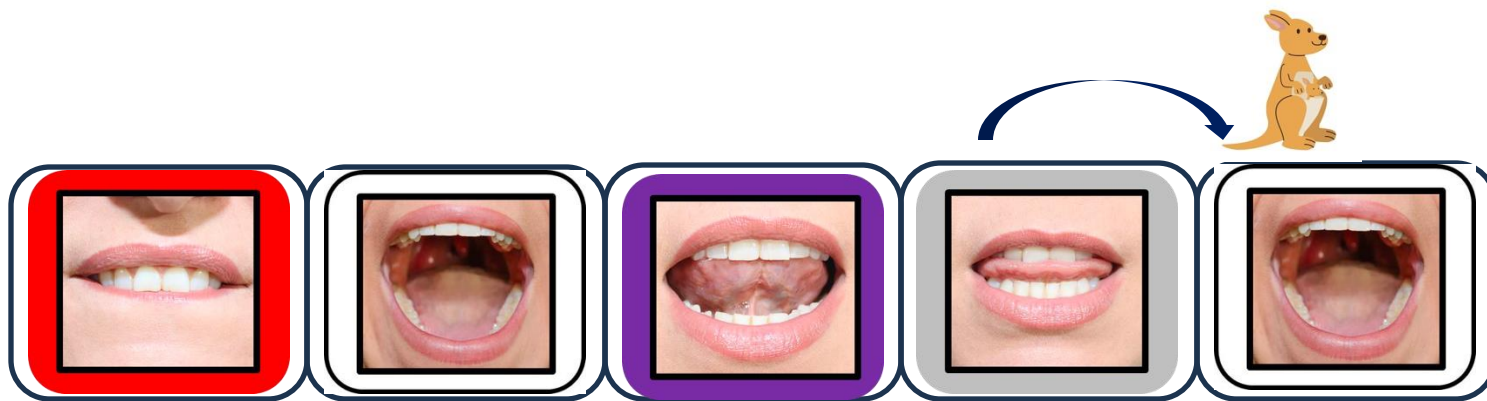


¿Qué
palabra es?

¿?



Escrebela



Falda



Muy bien

2. Abordar los errores en la adquisición de las correspondencias entre grafemas y fonemas



Pasos a seguir

1. Instrucción de las correspondencias



2. Segmentar



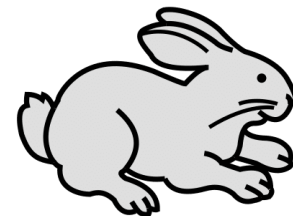
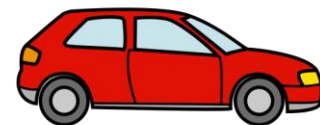
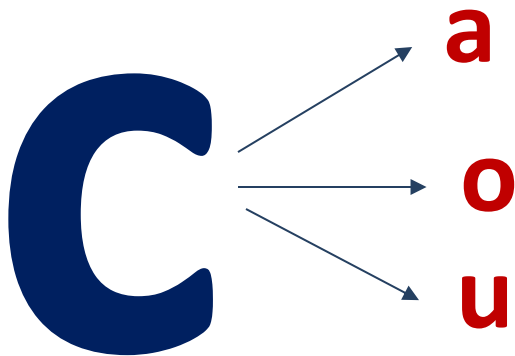
3. Integrar





1. Instrucción de las correspondencias

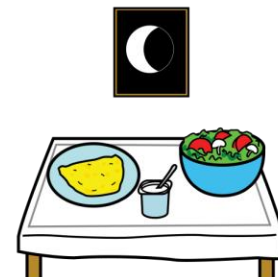
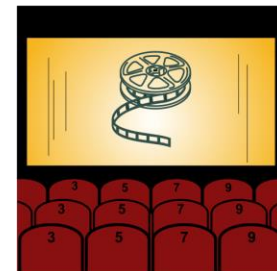
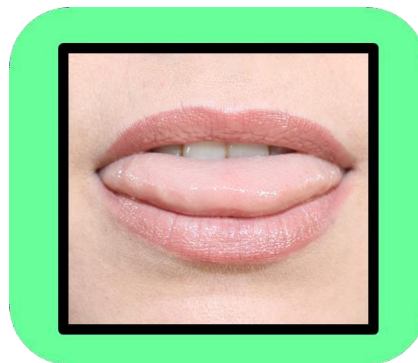
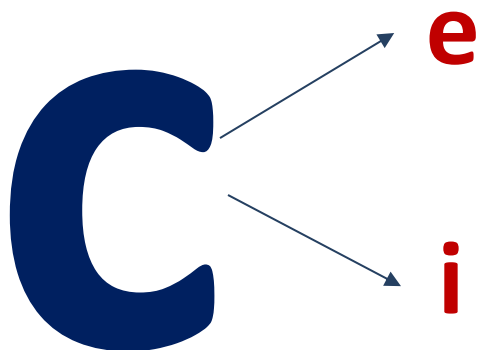
Bloque 1. Actividad 1



Esta letra suena /k/ cuando va seguida de la /a/, de la /o/ o de la /u/. Vamos a tratar de recordar como se hace el sonido /k/ :

- Fíjate en la imagen.
- Abre la boca e imita este sonido.

Bloque 1. Actividad 1

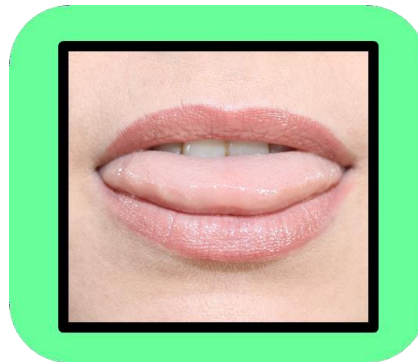
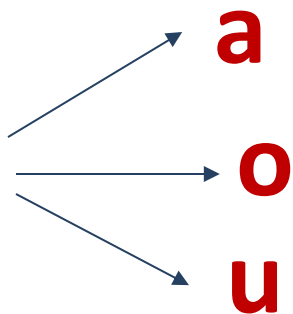


Esta letra suena /θ/ cuando va seguida de la /e/ o de la /i/. Vamos a tratar de recordar como se hace el sonido /θ/ :

- Fíjate en la imagen.
- Coloca la lengua entre los dientes e imítame.

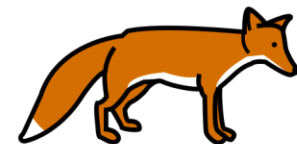
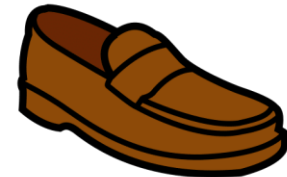
Bloque 1. Actividad 1

Z



Esta letra suena /θ/ cuando va seguida de la /a/, de la /o/ o de la /u/. Vamos a tratar de recordar como se hace el sonido /θ/ :

- Fíjate en la imagen.
- Coloca la lengua entre los dientes e imítame.

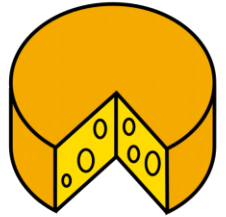


Bloque 1. Actividad 1

qu

e

i



15

Esta letra suena /k/ y solo va antes de la /e/ y de la /i/.
Vamos a tratar de recordar como se hace el sonido /k/ :

- Fíjate en la imagen.
- Abre la boca e imita este sonido.





2. Segmentar

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





¿?



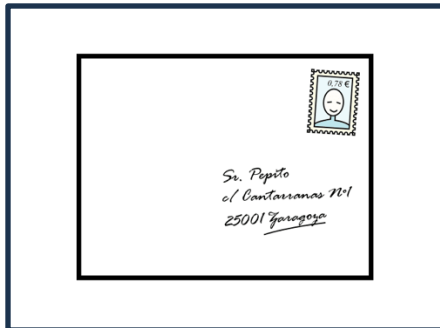
¿?



¿?



¿?



¿?



Escríbelo



Carta



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.





--	--	--	--	--

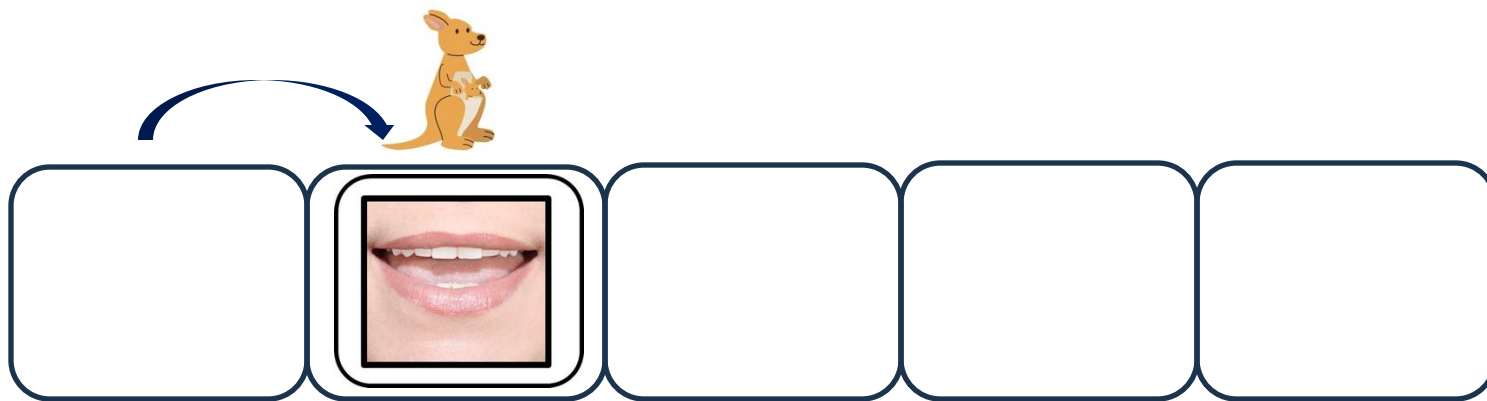
¿?

¿?



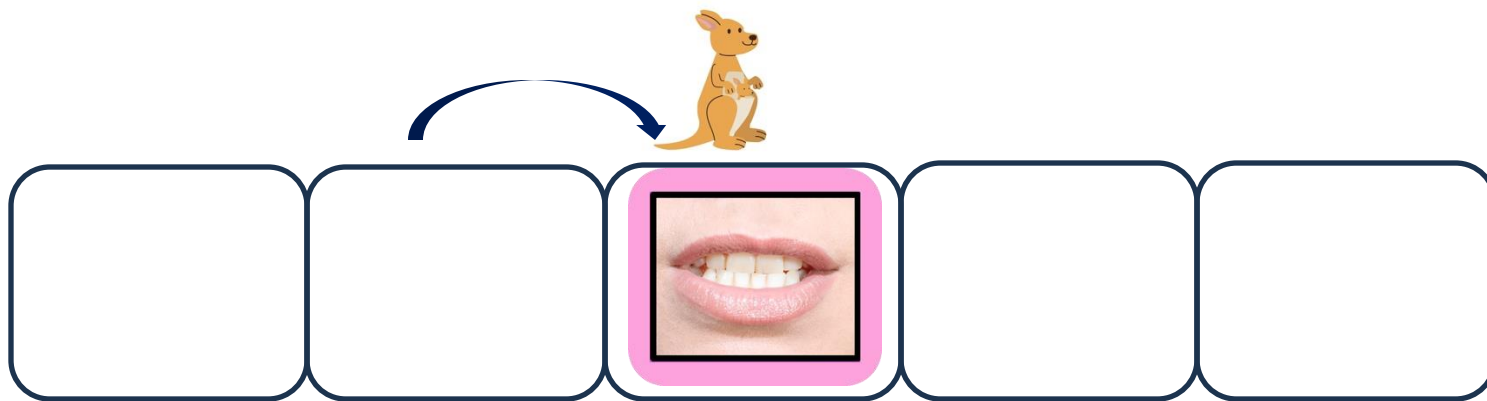
¿?

¿?



¿?

¿?



¿?

¿?



غ؟

غ؟



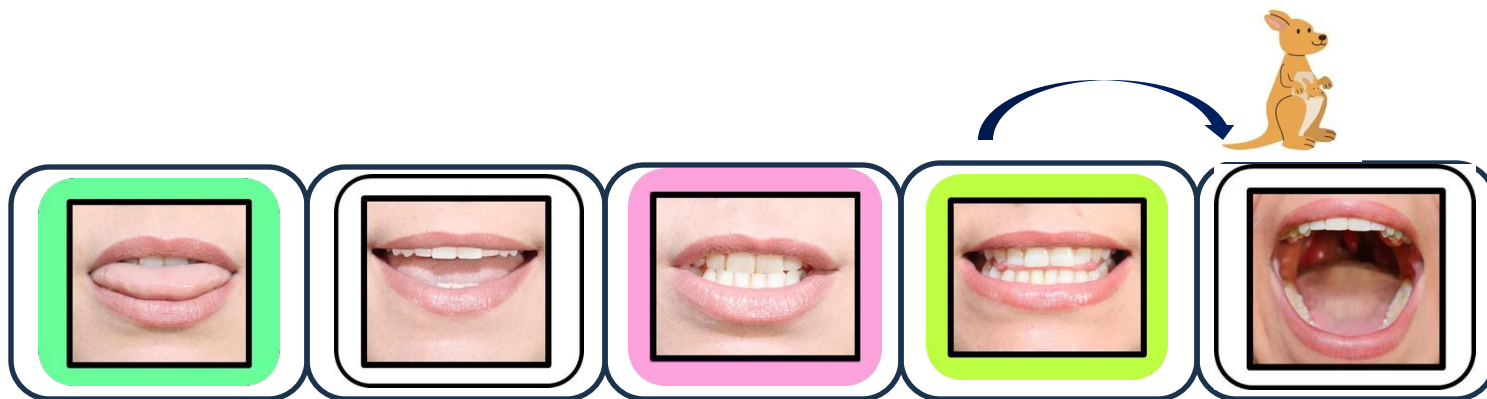
؟

؟

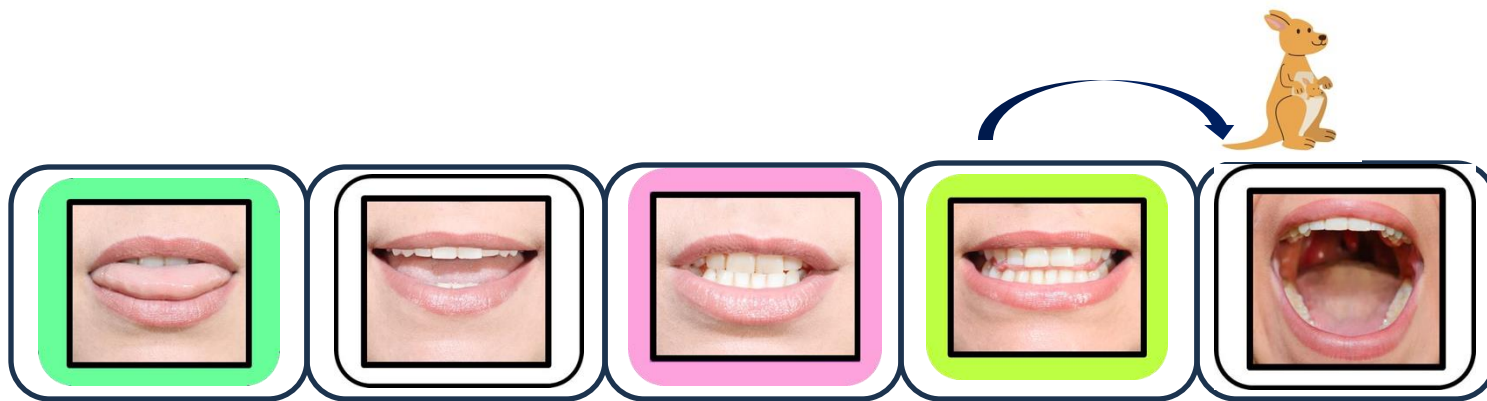


¿Qué
palabra es?

¿?



Escríbela



Cesta



Muy bien

3. Abordar la confusión de fonemas que comparten rasgos

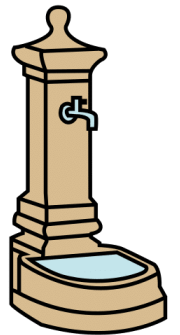
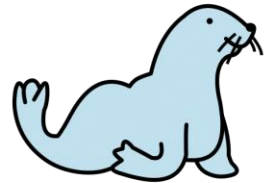


f



Para hacer el
sonido /f/:

- Apoya los dientes encima del labio de abajo.
- Imita el sonido que yo voy a hacer.





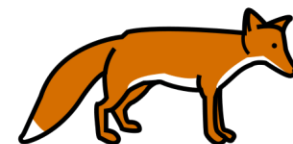
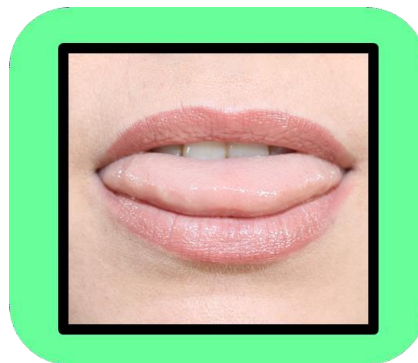
Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

f

¿Cómo suena esta letra?

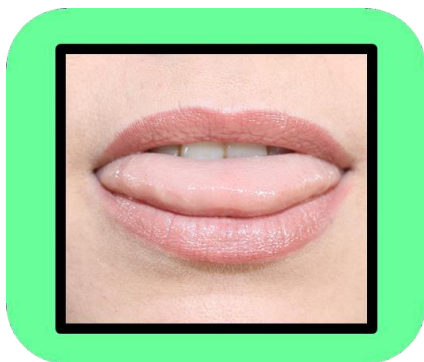
Z

a
o
u



Esta letra suena /θ/ cuando va seguida de la /a/, de la /o/ o de la /u/. Vamos a tratar de recordar como se hace el sonido /θ/ :

- Fíjate en la imagen.
- Coloca la lengua entre los dientes e imítame.



Escribe en la pizarra la letra
que suena así:

Z

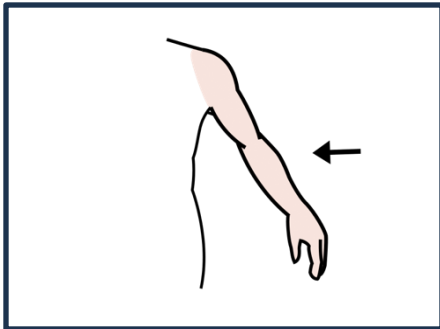
¿Cómo suena esta letra?



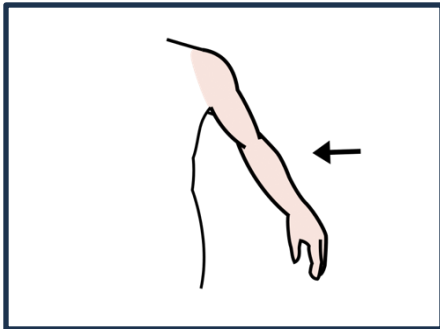
2. Segmentar

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

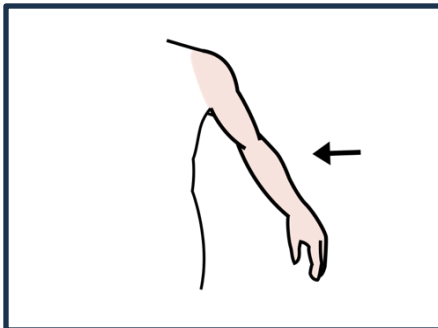




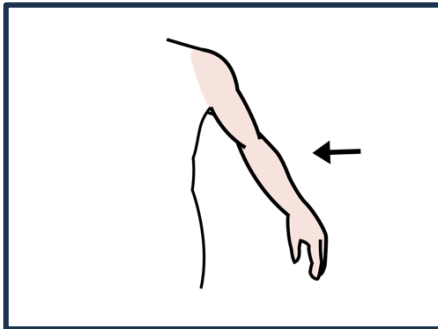
خ؟



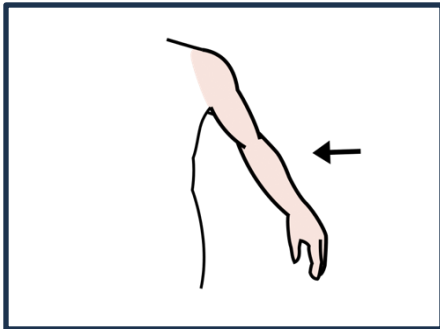
خ؟



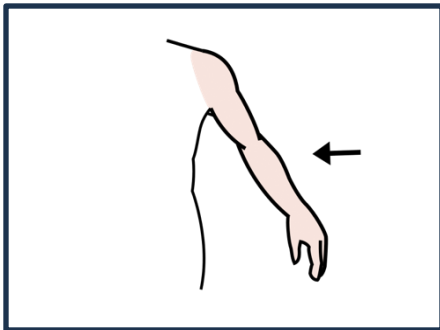
خ؟



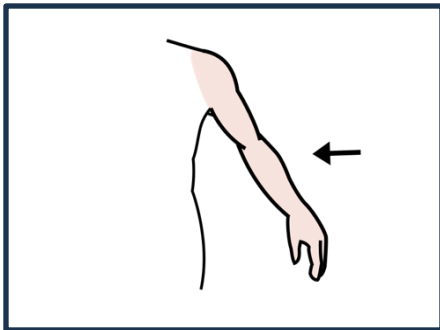
خ؟



خ؟



Escríbelo



Brazo



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.





--	--	--	--	--

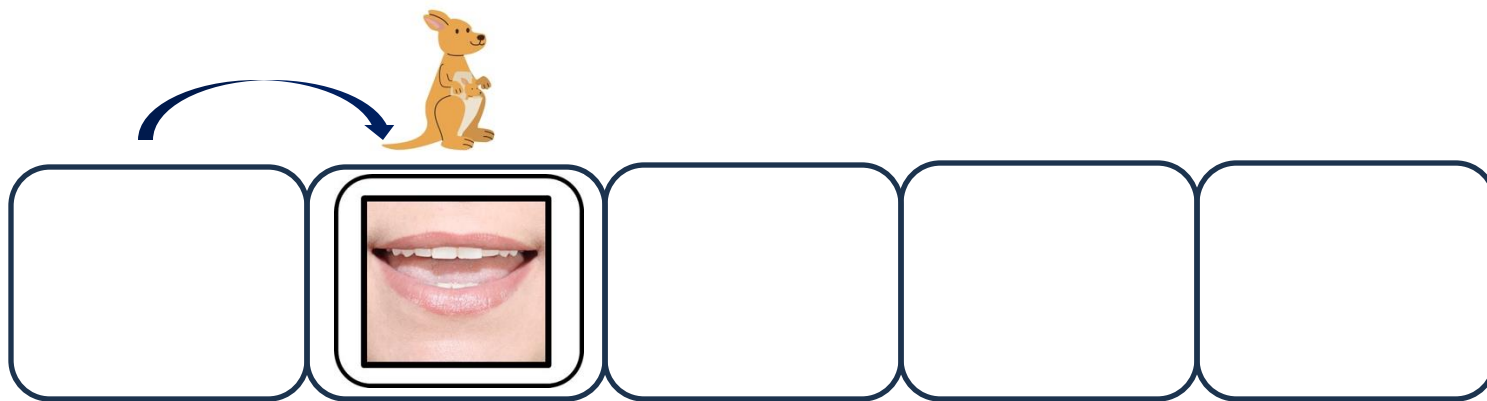
¿?

¿?



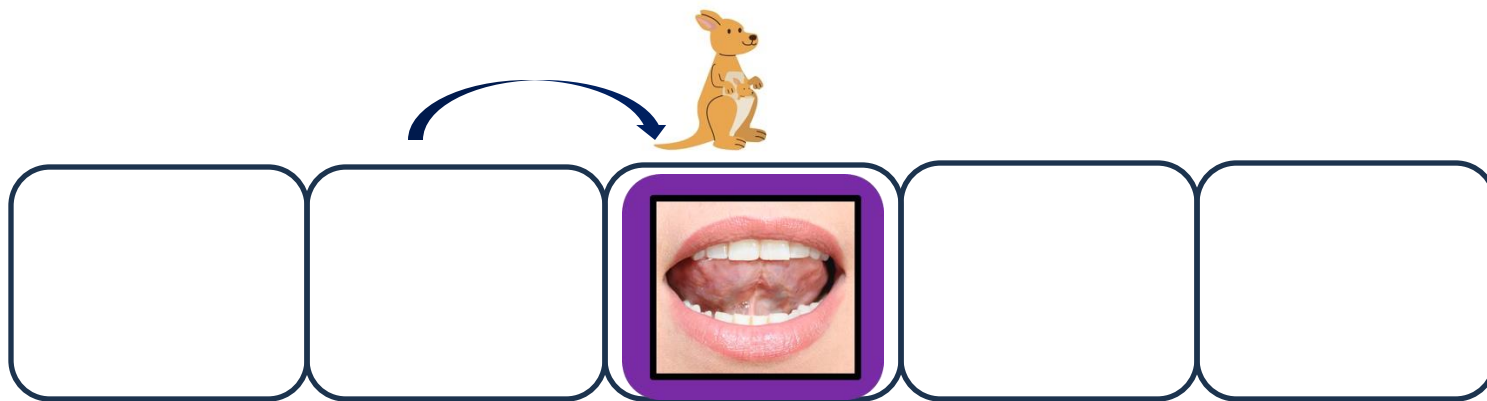
¿?

¿?



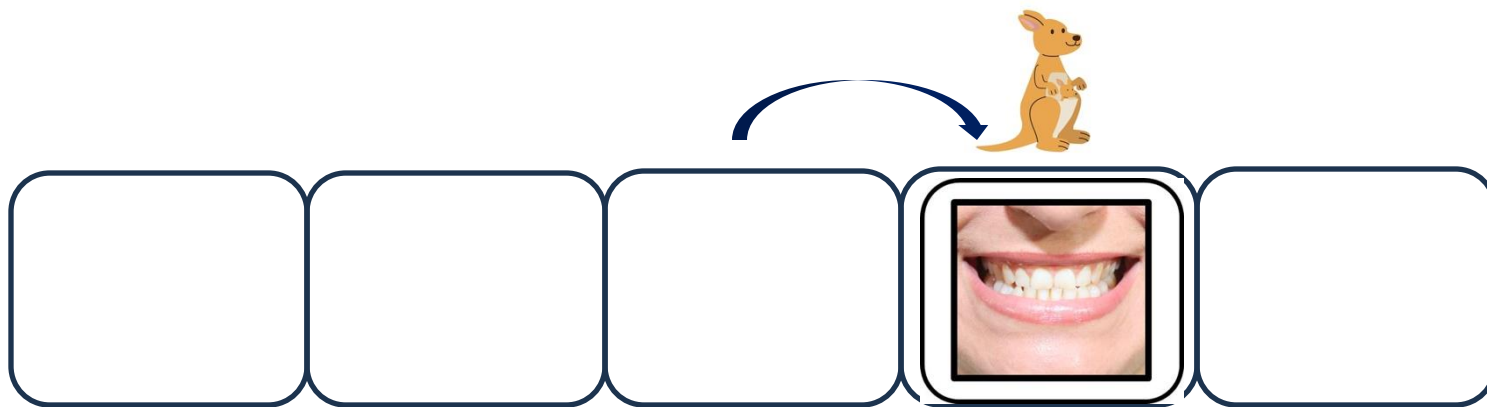
¿?

¿?



؟؟

؟؟



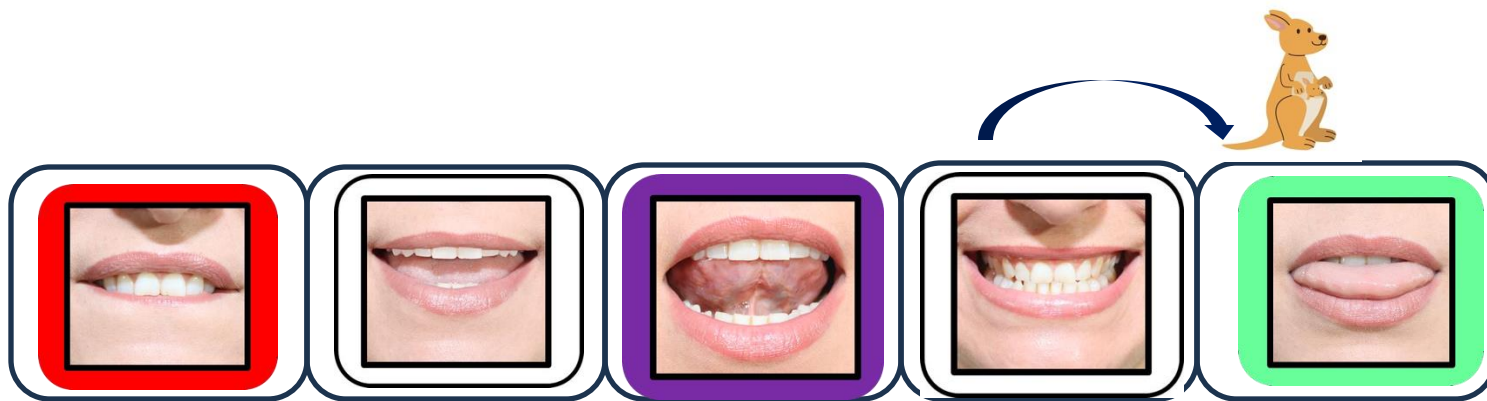
¿?

¿?



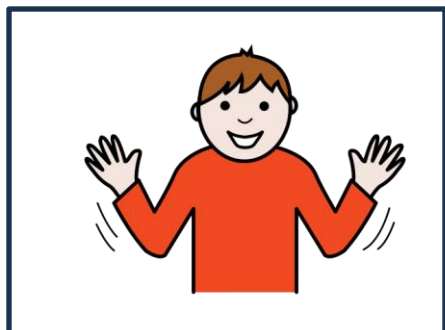
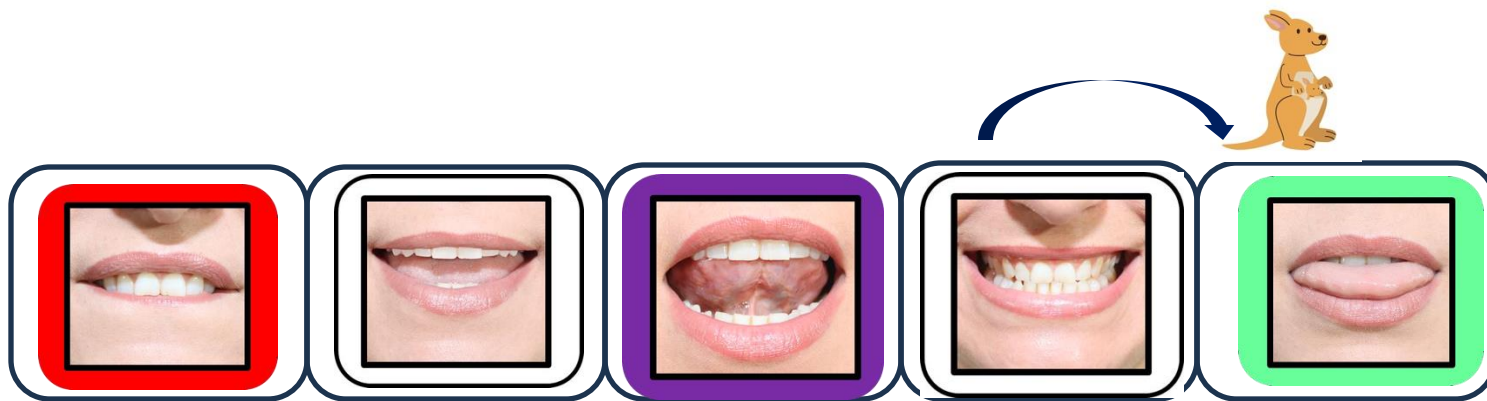
¿?

¿?

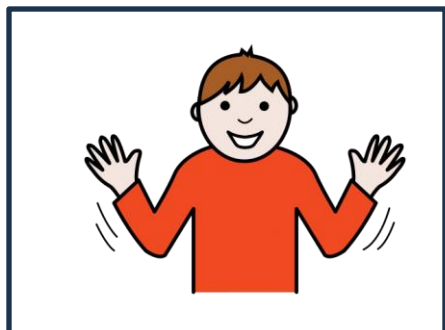
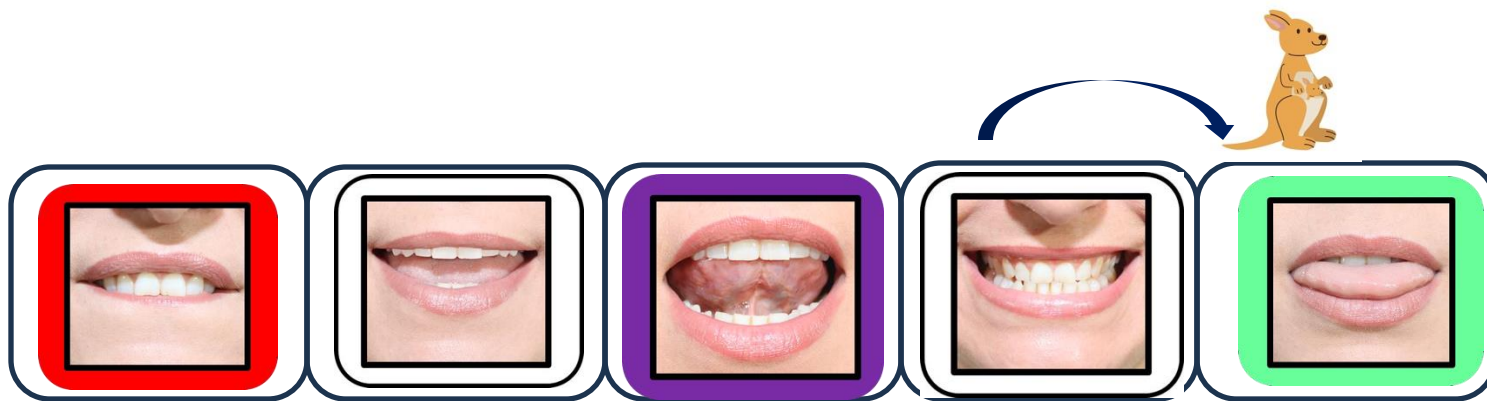


¿Qué
palabra es?

¿?



Escríbela



Feliz



Muy bien

Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y la segmentación de palabras

Actividad 2 **Instrucción de las reglas de** **conversión entre grafemas y** **fonemas y dictado**



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

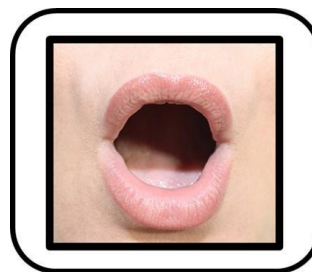
ga



g



o

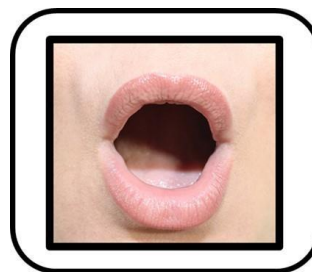


؟؟

gg



o

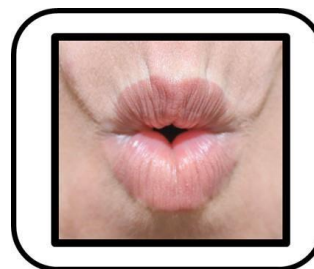


go

g



u

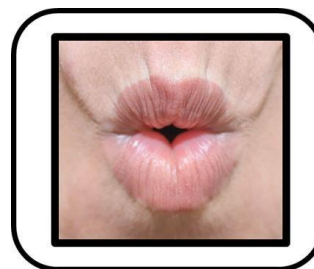


؟؟

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.

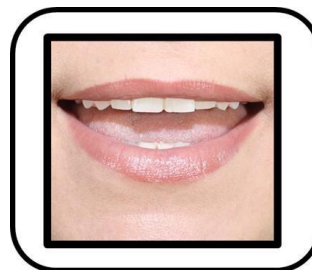


g



e

¿?

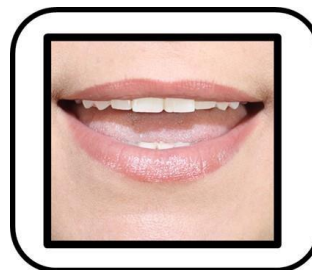


gg



e

gge



g



i

¿?



gg



i

ggi



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:

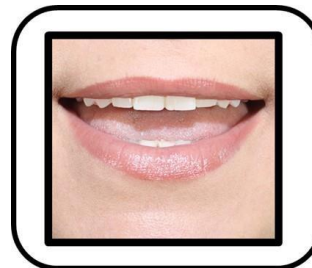
- Guerra.
- Guisante.



gu



e

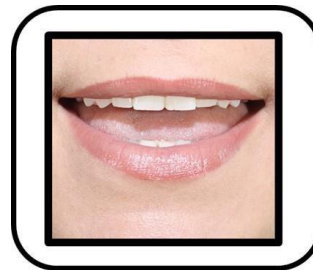


¿?

gu



e



gue

gu



i



¿?

gu



i



gui

Regla 4.

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

Por ejemplo:

- Guerra.
- Guisante.



g

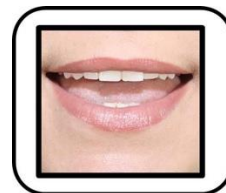


ü



e

¿?



g



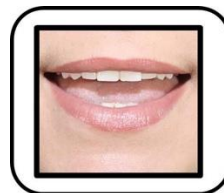
ü



e

gü

e



g



ü



i



¿?

g



ü



i

güi



APLICA LA REGLA

Ahora que conoces las reglas puedes comenzar la actividad.

Coge papel y lápiz y prepárate.



APLICA LA REGLA

Tienes dos objetivos:

1. Escribir rápidamente la palabra antes de que explote la dinamita.
2. Aplicar las reglas que hemos visto y tener muy poquitos fallos.



Palabra 1/ 10



3, 2, 1 ...



3, 2, 1 ...



Palabra 2/ 10



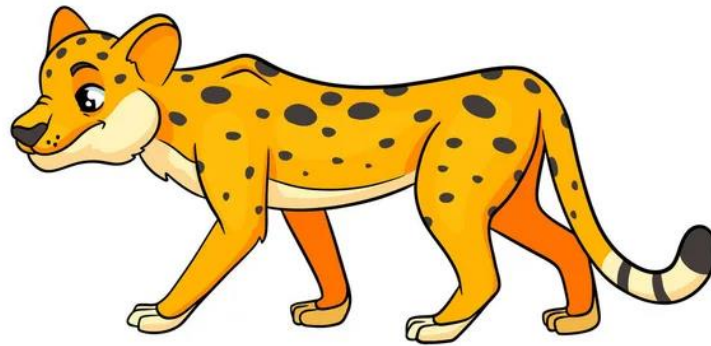
3, 2, 1 ...



3, 2, 1 ...



Palabra 3/ 10



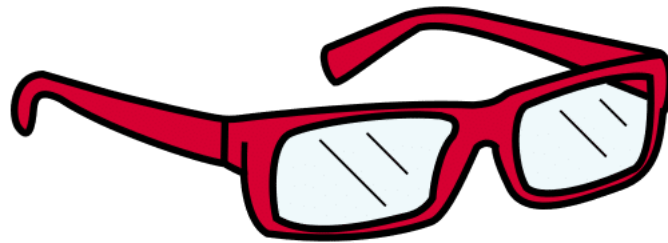
3, 2, 1 ...



3, 2, 1 ...



Palabra 4/ 10



3, 2, 1 ...



3, 2, 1 ...



Palabra 5/ 10



3, 2, 1 ...



3, 2, 1 ...



Auto revisión

¿En cuántas palabras has aplicado bien la regla?



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¡Frío, frío!
Hay que mejorar.

¡Templado!
Ya lo vas cogiendo

Conseguido

Intervenciones para la mejorar la adquisición de las correspondencias y
la segmentación de palabras

Actividad 3

Conciencia léxica





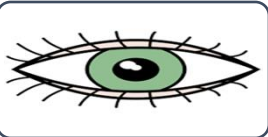
Grupo **INDEA**

**Intervención en Dificultades
Específicas de Aprendizaje**

INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA
DE LAS HABILIDADES
FONOLÓGICAS (Conciencia Léxica)
Nivel 2



Criterio para pasar al siguiente
nivel: 80% de frases correctas



¡El niño no debe ver esta parte!

¿Cuántas palabras tiene la frase
“Esta tarde no está siendo nada divertida”?

Ayuda a Robert a saltar por encima de los edificios de Nueva York. Toca un edificio por cada palabra que escuches. ¡Date prisa antes de que nos pillen los malos!



Escribe ahora la frase que has escuchado





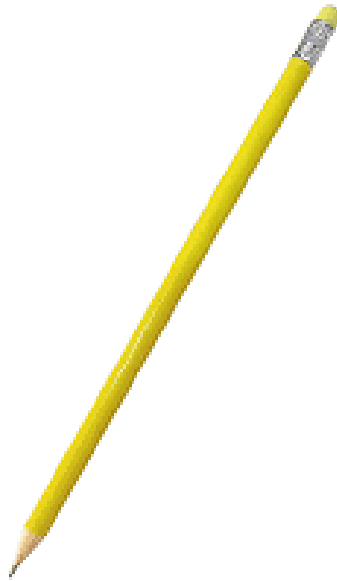
¡El niño no debe ver esta parte!

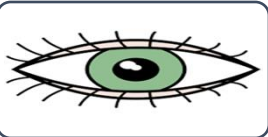
¿Cuántas palabras tiene la frase
“Este año el invierno está siendo demasiado frío
”?

Ayuda a Frozono a saltar por encima de los edificios de Nueva York. Toca un edificio por cada palabra que escuches. ¡Date prisa antes de que nos pillen los malos!



Escribe ahora la frase que has escuchado





¡El niño no debe ver esta parte!

¿Cuántas palabras tiene la frase
“Las cortinas de mi casa son muy largas”?

Ayuda a Elastigirl a saltar por encima de los edificios de Nueva York. Toca un edificio por cada palabra que escuches. ¡Date prisa antes de que nos pillen los malos!



Escribe ahora la frase que has escuchado





¡El niño no debe ver esta parte!

¿Cuántas palabras tiene la frase
“La profesora de lengua sabe muchos
idiomas”?

Ayuda a Jack-Jack a saltar por encima de los edificios de Nueva York. Toca un edificio por cada palabra que escuches. ¡Date prisa antes de que nos pillen los malos!



Escribe ahora la frase que has escuchado



Bloque VI

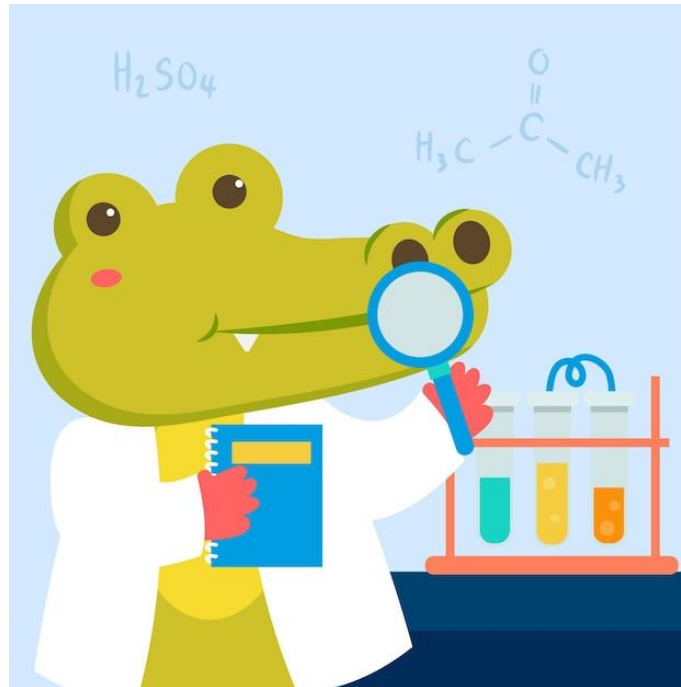
Intervenciones para la mejora de los procesos grafomotores



Bloque VI

Intervenciones para la mejora de la legibilidad y la fluidez en la escritura

¿El entrenamiento motor aislado mejora la legibilidad y la fluidez de la escritura en los niños que lo reciben?



Bloque VI

Intervenciones para la mejora de la legibilidad y la fluidez en la escritura

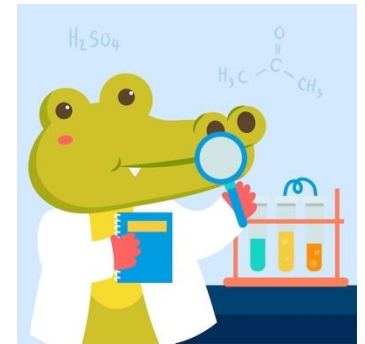
- Se ha considerado tradicionalmente que aquellos niños con una letra poco legible o fluida podrían beneficiarse aisladamente de programas que desarrollaran las habilidades motoras finas.
- Se proponen y siguen empleando actividades como recortar figuras complejas con tijeras o usar pinzas de tender en diferentes ejercicios entendiendo que dichas actividades producirán una transferencia posterior al desarrollo de la grafía.



Bloque VI

Intervenciones para la mejora de la legibilidad y la fluidez en la escritura

- Con el fin de valorar la eficacia de estas aproximaciones Santangelo y Graham (2016) realizaron un reciente metaanálisis de estudios experimentales y cuasi-experimentales que abarcaba la etapa preescolar y la escolaridad elemental y que incluía a niños con y sin dificultades en la escritura.
- Los estudios incluidos alcanzaban a un total de 466 alumnos y las intervenciones tuvieron una duración de entre 18 y 30 sesiones.
- Dichos estudios buscaban una mejora en la grafía a través del entrenamiento en las habilidades motoras finas descontextualizadas de la escritura.

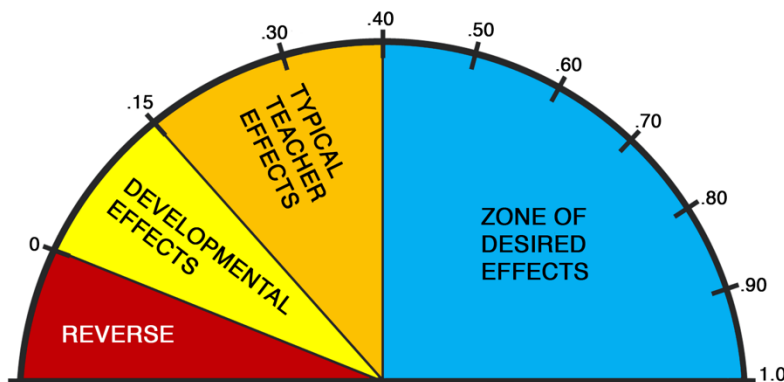


Santangelo, T. y Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225-265.

Bloque VI

Intervenciones para la mejora de la legibilidad y la fluidez en la escritura

- Se encontraron tamaños de efecto muy bajos para la mejora de la legibilidad (0.10) y negativos para la mejora de la fluidez (-0.07).
- No se encontró transferencia a la mejora de la grafía.
- Sin embargo, para las intervenciones que instruían explícitamente los trazos y patrones grafomotores de las letras se encontraron tamaños de efecto moderados (0.59 y 0.63, respectivamente, para legibilidad y fluidez).



Bloque VI

Intervenciones para la mejora de la legibilidad y la fluidez en la escritura

Algunas intervenciones directas para la mejora de la fluidez y legibilidad del trazo (Adaptado de Hebert et al. 2018)

Julián Palazón López. 2022

Objetivo

Principios y componentes de la intervención

Algunas referencias

Mejorar la legibilidad y la fluidez del trazo

- Usar pistas visuales para las letras (por ejemplo: punto de inicio y final).
 - Incluir auto instrucciones verbales para recordar los patrones grafomotores.
 - Modelar e instruir los patrones grafomotores mal adquiridos.
 - Intervenciones multicomponente e individualizadas (enseñan los grafemas agrupados por formas parecidas, proveen oportunidades de copia estructurada...).
 - Incluir feedback muy específico.
 - Enseñar a los niños a autocorregirse de forma específica con relación a las letras mal elaboradas.
- *Los autores no recomiendan el entrenamiento motor aislado a raíz de los pobres resultados encontrados en el metaanálisis de Santangelo y Graham (2016).

Graham, S., Harris, K. R. y Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620–633. <https://doi.org/10.1057//0022-0663.92.4.620>

Jones, D. y Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.44>

Veena, A. S., Romate, J., & Bhogle, S. (2002). Improving children's handwriting: An operant model approach. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 28, 25–30.

Santangelo, T. y Graham, S. (2016). A comprehensive metaanalysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28, 225–265. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1>

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA LEGIBILIDAD Y LA FLUIDEZ DE LA GRAFÍA

(Al Otaiba et al., 2018)

Instrucción directa, modelado y uso de pistas verbales y visuales

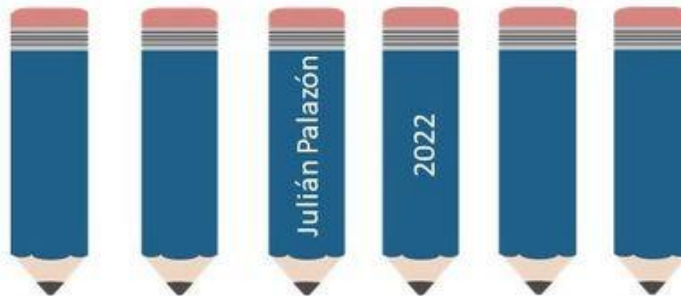
Se modelan y enseñan explícitamente los patrones grafomotores. Se incluyen pistas verbales a modo de autoinstrucciones (hago un círculo, subo por encima del renglón...) y pistas visuales (punto de inicio, punto final, flechas que indican la dirección, etc.). Suelen enseñarse juntas letras que comparten algunas características (n,m...).

Codificar la información de los patrones grafomotores de diferentes maneras

Los niños pueden practicar, sobre todo al principio de la intervención, la ejecución correcta de las letras en el aire o en superficies que favorezcan la práctica, como cajas de arena.

Auto-regulación

Se procura que los niños revisen sus propias producciones, tengan oportunidad de corregir errores muy específicos y sean conscientes de su progreso. Pueden emplearse listas de auto-revisión de errores individualizadas, gráficos con el número de letras correctas por minuto, etc.



Práctica de recuperación

Se añaden ejercicios que implican recuperar las letras de la memoria sin el modelo presente, favoreciendo así la evocación de los patrones grafomotores.

Fluidez

Se busca transferir las mejoras alcanzadas a actividades de escritura rápida de palabras y frases. Por ejemplo, actividades que implican copiar en el menor tiempo posible una frase que incorpora muchas de las letras ya trabajadas.

Manejo de unidades ortográficas mayores

Se incluye el reconocimiento y la escritura patrones ortográficos frecuentes (cadenas de letras, morfemas ...).

Bloque VI

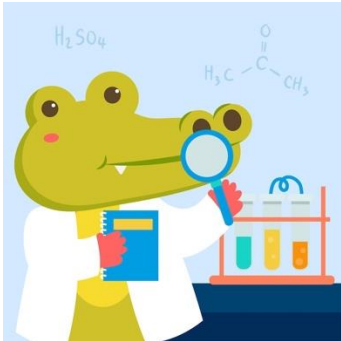
Intervenciones para la mejora de la legibilidad y la fluidez en la escritura



Jones, D. y Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of educational psychology*, 91(1), 44.

Bloque VI

Intervenciones para la mejora de la legibilidad y la fluidez en la escritura



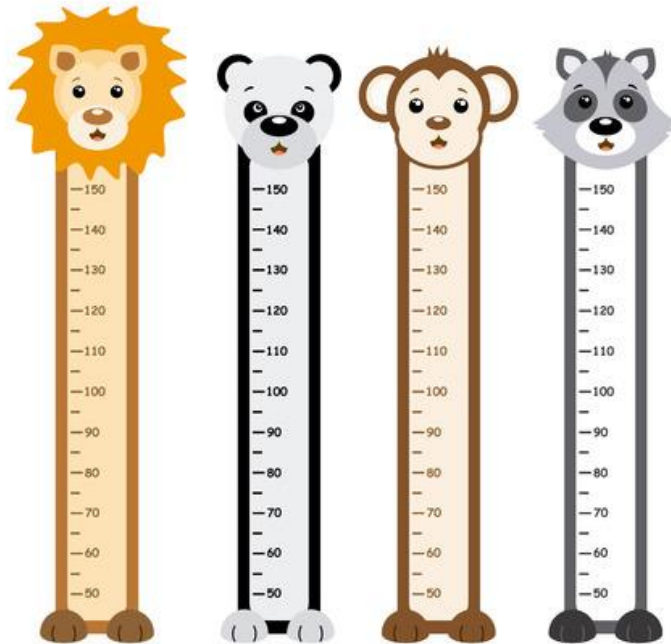
Measure
Southgate
Handwriting
Written expression

Intervention ($n = 19$)

Pre			Post		
<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range
19.8	4.23	12–27	25.47	2.59	20–30
10.10	2.38	3–13	20.21	6.39	11–34
7.42	2.41	4–12	12.47	1.87	10–16

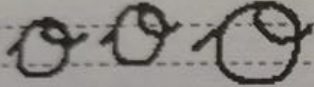
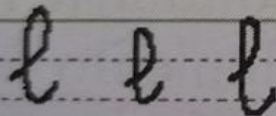
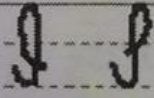
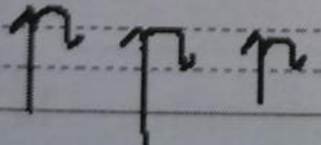
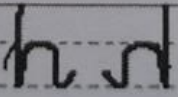
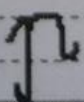
Intervenciones para la mejora de la legibilidad y la fluidez en la escritura

Evaluación



Errores grafomotores (Gil y Jiménez. 2019)

Instrumento análisis cualitativo/cuantitativo de errores

Ejemplos	Alineación	Inversión	Adición trazos	Omisión trazo
				
				
				

Actividades



Intervenciones para la mejora de la legibilidad y la fluidez en la escritura

1. **Enseñanza y modelado del patrón grafomotor en diferentes superficies**
2. **Letras aisladas: punto de inicio/ final + auto-instrucciones (2 líneas x 5 grafemas)**
 - Autocorrección
3. **Letras aisladas: punto de inicio/ final (2 x 5)**
 - Autocorrección
4. **Letras aisladas sin apoyo (2X5)**
 - Autocorrección
5. **Letras dentro de sílabas (2x5)**
 - Autocorrección
6. **Letras dentro de palabras (2x5)**
 - Autocorrección
7. **Ejercicio de fluidez: lograr la mayor cantidad de letras correctas en un periodo de tiempo determinado**



- Cuando se han visto suficientes grafemas se incluye la escritura de un texto corto al final y se autocorrigien solo los grafemas vistos.
- Para ir avanzando en los pasos anteriores el criterio es 80% (8 de 10 letras correctas en la auto revisión).



Intervenciones para la mejora de la legibilidad y la fluidez en la escritura

El trabajo ha de ser por ciclos de intervención

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
----------	----------	----------

Grafema A
Grafema B

Grafema C
Grafema D

Grafema E
Grafema F

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
----------	----------	----------

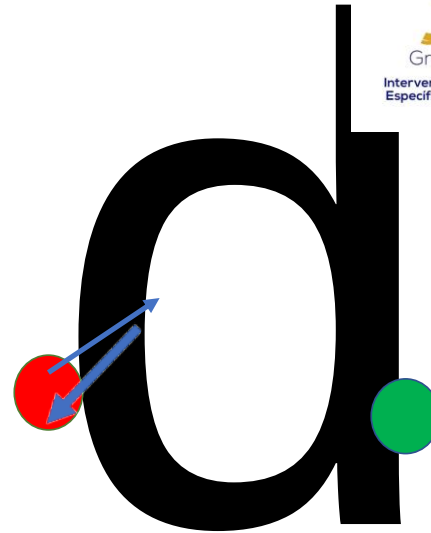
Grafema A
Grafema B

Grafema C
Grafema D

Grafema E
Grafema F



- :
1. *Hago el círculo completo.*
 2. *Subo en línea recta por encima del renglón.*
 3. *Bajo por dónde he venido.*
 4. *Saco el rabito.*



Metacognición



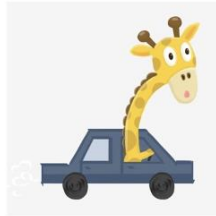
La letra ocupa el
espacio adecuado
dentro del renglón

Si No



No falta nada

Si No



No sobra nada

Si No



He seguido el
camino correcto

Si No

Bloque VIIº

Intervención para la mejora de la ortografía reglada



Programa de intervención en ortografía reglada

OBJETIVO	DURACIÓN	INTENSIDAD	EVALUACIÓN INICIAL/ FINAL	DISEÑO DE LA SESIÓN	
Mejorar la ortografía reglada	12 semanas (Variable en función de los patrones grafomotores ilegibles)	1/ 2 sesiones semanales de 45 minutos	Prueba propia para aislar las reglas no adquiridas + Dictado de lista de ortografía reglada y pseudopalabras PROESC + Análisis de errores en composición escrita	Instrucción	15'
				Automatización	15'
				Elaboración	15'

Evaluación



Programa de intervención en ortografía reglada

PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA REGLADA. GRUPO INDEA

REGLAS ORTOGRÁFICAS QUE ADQUIRIR EN 1º Y 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
REGLA	PALABRAS QUE DICTAR	ERRORES
Escribe -m antes de -p y -b	<i>Campo, ambulancia, empleo, bombero, impecable.</i>	
Escribe con -b --br y -bl	<i>Brazo, blusa, cobra, hablador, abridor.</i>	
REGLAS ORTOGRÁFICAS QUE ADQUIRIR EN 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
Escribe con -h las palabras que empiezan por -hue e -hie	<i>Huerto, hiena, hueso, hierro, huelen.</i>	
Usa la -ll en palabras que acaban en -illo e -illa	<i>Tornillo, ensilla, anillo, casilla, Sevilla.</i>	
Usa la -b en palabras terminadas en -aba y -aban	<i>Cantaba, bailaba, comenzaba, condenaba, explicaba.</i>	
Usa la -g en palabras terminadas en -ger	<i>Recoger, escoger, proteger, encoger, converger.</i>	
Uso de -y en palabras que terminan con este fonema precedido con una vocal con la que forma diptongo	<i>Soy, doy, voy, hoy, rey.</i>	
Usa la -b en palabras que empiezan con -alb	<i>Albacete, albores, albino, alborotar, albaricoque.</i>	

Programa de intervención en ortografía reglada

Prueba de ortografía reglada PROESC

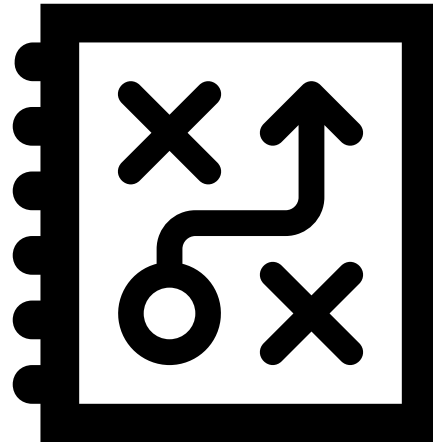
Lista A

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

Lista B

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

Actividades



Programa de intervención en ortografía reglada

El trabajo ha de ser por ciclos de intervención

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Regla A Regla B	Regla C Regla D	Regla E Regla F

Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Regla A Regla B	Regla C Regla D	Regla E Regla F

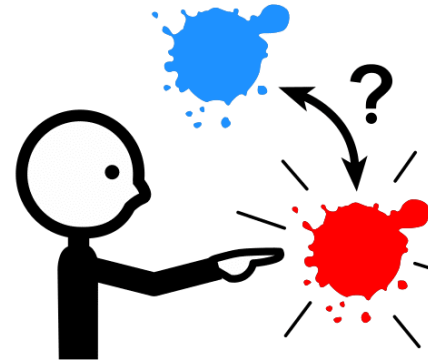


1. Instrucción

- Se escribe con “**g**” los **verbos** acabados en “**-ger**”. Menos tejer.



Recoger



Escoger



¿Se te ocurre
alguna palabra
con esa regla?

2. Automatización

2.1. *Dictado de frases con palabras de la regl*

El niño/a no debe
ver esta parte

1. No les quedó mas remedio que acoger a ese perro abandonado.
2. Una forma de desencoger alguna prenda es extendiéndola y planchándola.
3. Desproteger la puerta de entrada fue el mayor de sus fallos.
4. ¿Cómo no nos iba a sobrecoher esa historia?
5. Si no corres no podrás coher el próximo autobús.

2. Automatización

2.2. *Dictado de palabras y pseudopalabras*



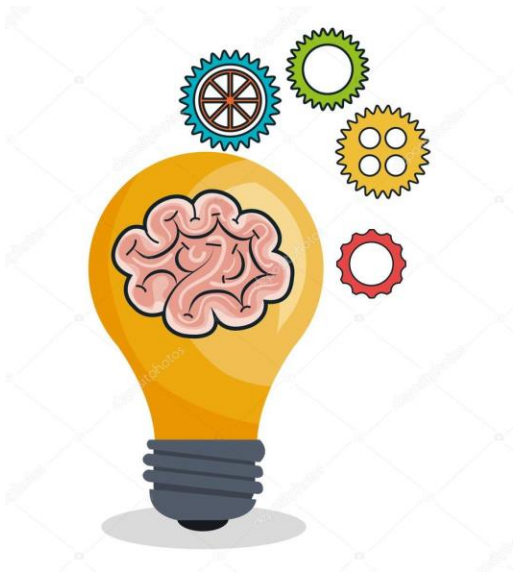
Pseudopalabras:

Huediger, Blesivo, empeger, güiaje, albeger, burcoger,
hiedobir, empliger, empoger, blatiger, albilidad, zoteger,
guecager, entibir.

Esta parte no la debe ver el niño/a

2. Automatización

2.3. *Instruyendo a un adulto*



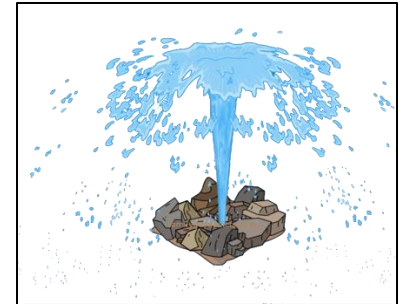
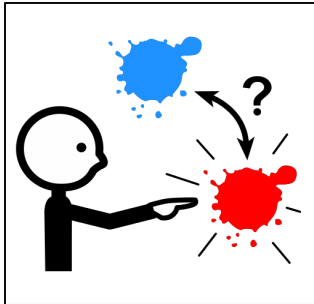
¿Qué regla hemos
visto hoy?

¡Cuéntamela!

3. Elaboración

3.1. *Escritura de un texto*

Utiliza las siguientes palabras para escribir una breve historia



Preguntas



Bloque VIII

Intervenciones para la mejora de la composición escrita



La intervención SRSD para la mejora de la autorregulación en niños con dificultades en la escritura (Adaptado de Hebert et al. 2018)

Julián Palazón López. 2022

Objetivo

Principios y componentes de la intervención

Algunas referencias

El objetivo de la intervención SRSD es que los niños planifiquen, organicen, desarrollen y supervisen su propia composición escrita. Para ello, por ejemplo, enseñan reglas mnemotécnicas que les ayuden a autorregularse. Estas son algunas de ellas:

1. A General Writing Strategy	2. Persuasive Writing
POW	TREE
Pick my idea	Topic Sentence
Organize my notes	Reasons (3 or more)
Write and say more	Explain Reasons
	Ending
3. Story Writing	
WWW What = 2 How = 2	
Who are the characters?	What happens first?
When does the story happen?	What happens next?
Where does the story happen?	How does the story end?
	How do the characters feel?

EL uso de estas estrategias se desarrolla en 6 pasos: 1) desarrollar conocimiento previo, 2) justificar la estrategia, 3) modelarla, 4) memorizarla, 5) práctica guiada, 6) práctica independiente.

Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. New York, NY: Guilford.

Graham, S. y Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11, 313–335.

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>

Mejorar la autorregulación durante la escritura de textos

INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LA COMPOSICIÓN ECRTA

Review of Educational Research <http://rer.aera.net>

Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research

Russell Gersten, Lynn S. Fuchs, Joanna P. Williams and Scott Baker
REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH 2001 71: 279
DOI: 10.3102/00346543071002279

The online version of this article can be found at:
<http://rer.sagepub.com/content/71/2/279>

Published on behalf of



American Educational Research Association

and
SAGE

<http://www.sagepublications.com>

Additional services and information for *Review of Educational Research* can be found at:

Email Alerts: <http://rer.aera.net/alerts>



Gersten, R. M., Baker, S. K., & Edwards, L. (1999). Teaching expressive writing to students with learning disabilities. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

https://scholar.google.es/citations?user=rUOvABYAAAAJ&hl=es&oi=sra#d=gs_md_cita-

[d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Des%26user%3DrUOvABYAAAJ%26citation_for_view%3DrUOvABYAAAAJ%3A6ZxmRoH8BuwC%26tzm%3D-120](https://scholar.google.es/citations?user=rUOvABYAAAAJ&hl=es&oi=sra#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Des%26user%3DrUOvABYAAAJ%26citation_for_view%3DrUOvABYAAAAJ%3A6ZxmRoH8BuwC%26tzm%3D-120)

Tres prácticas que más evidencias
tienen para mejorar la
composición escrita

```
graph TD; A[Tres prácticas que más evidencias tienen para mejorar la composición escrita] --- B[Gersten y Baker (1999)]; A --- C[Crear un marco de trabajo de: planificación/escritura/revisión.]; A --- D[Enseñar conocimientos críticos para le escritura de textos]; A --- E[Que el feedback sea de alta calidad];
```

Gersten y Baker (1999)

Crear un marco de trabajo de:
planificación/escritura/revisión.

Enseñar conocimientos críticos
para le escritura de textos

Que el feedback sea de alta
calidad

1. Crear un marco de trabajo de planificación/ escritura/ revisión

- Enseñar cada paso por separado, empleando ejemplos.
- Usar listas de comprobación, tarjetas, para guiar el proceso.
- Enseñar al niño a verbalizar los pasos y a autoguiarse.

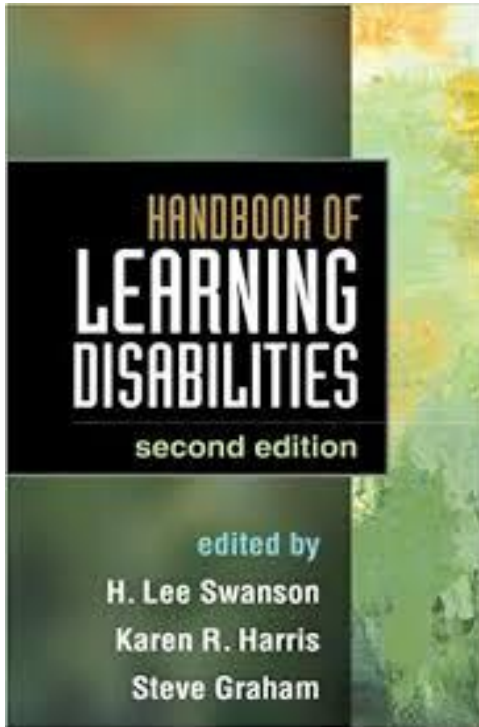
2. Instruir conocimientos críticos para la composición escrita

- Vocabulario
- Conectores
- Construcción de oraciones
- Tipos de texto (narrativos/expositivos...)

3. Que el feedback sea de alta calidad

- Frecuente
- Centrado en la tarea y no en el estudiante
- Dialógico

INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA



Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies.

<https://psycnet.apa.org/record/2003-02238-019>

INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA



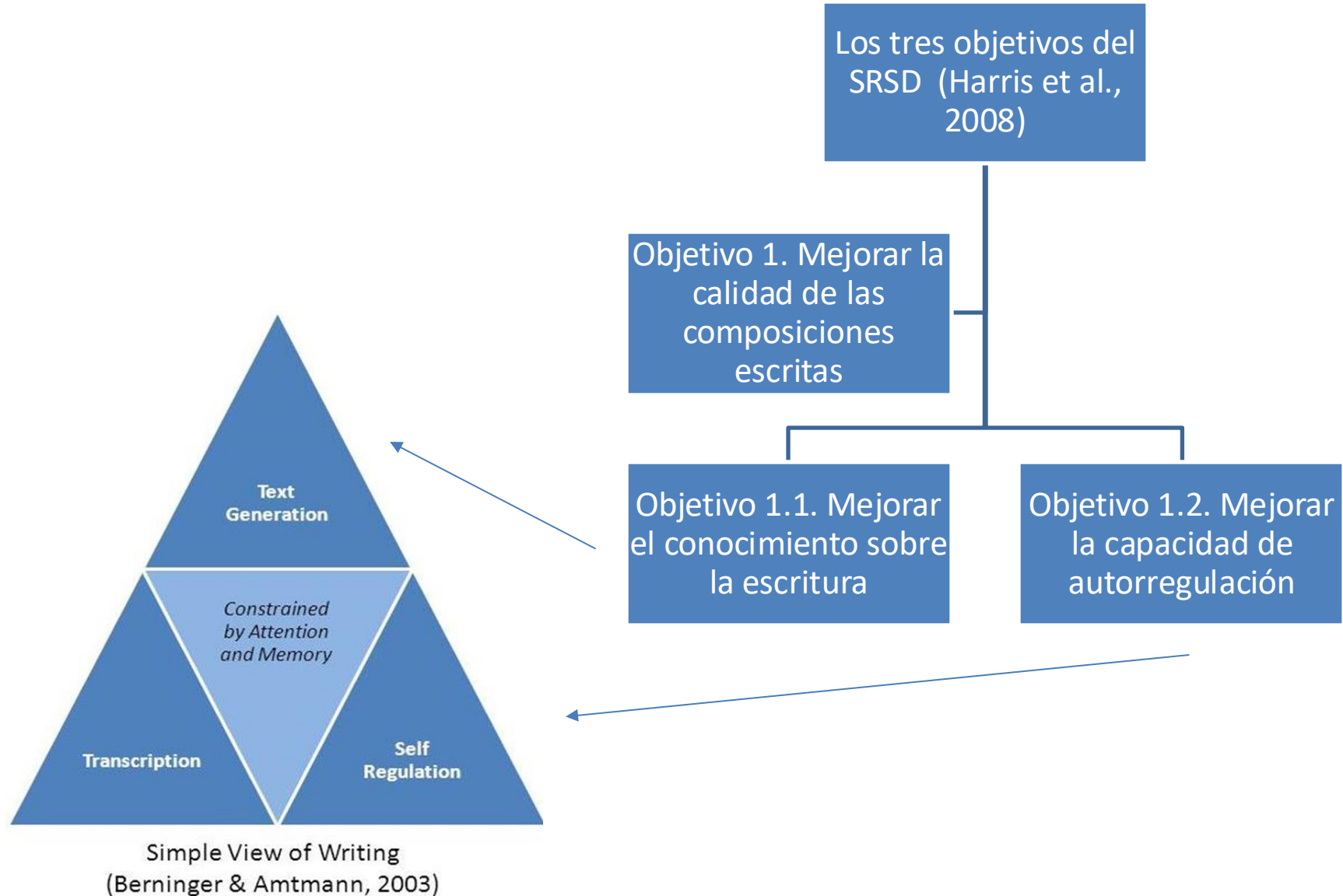
Self-regulated strategy development
in writing (SRSD) (Harriet al., 2008)



- ☐ Varios meta-análisis lo han puesto a prueba con resultados satisfactorios.
- ☐ Se ha encontrado un tamaño de efecto moderado/alto
- ☐ Se ha probado su eficacia en grupos pequeños e individualmente



INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA



INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA



OBJETIVO 1. AUMENTAR EL
CONCIMIENTO SOBRE LA
ESCRITURA

- Mejora del vocabulario
- Enseñar estructuras textuales (narrativas/expositivas).



Pautas de instrucción de vocabulario del programa SRSD

- Se centra en enseñar: 1) verbos de acción, 2) adverbios (llamados “ayudantes del verbo”), 3) adjetivos.
- Trata de que los niños usen en composiciones escritas las palabras instruidas.
- Pone objetivos de incrementar el número de palabras por textos. Insta a los niños a contarlas e incrementar la cantidad de texto progresivamente.



Enseñanza de elementos narrativos mediante reglas mnemotécnicas (SPACE)

- Setting (lugar/sitio)
- Problems
- Actions
- Consequences
- Emotional reactions



Enseñanza de elementos expositivos mediante reglas mnemotécnicas (TREE)

- Topic (tema)
- Reasons (argumentos)
- Examine every argument (extiende los argumentos).
- Ending (concluye el texto).

INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA



Self- Regulation

OBJETIVO 2. Auto-regulación

- Enseñar estrategias de planificación/escritura/revisión relacionadas con los tipos de texto.
- Enseñanzas de procedimientos para la revisión de los textos.

INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA



Metacognición para el desarrollo de textos narrativos

- L** → List idea words for my story;
- A** → Ask if my ideas will meet my writing goals;
- U** → Use encouraging self talk;
- N** → Now write a story with million-dollar words, sharp sentences, and lots of detail;
- C** → Challenge myself to develop more good ideas; and
- H** → Have fun.

INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA



Metacognición para el desarrollo de textos expositivos

D → Develop a list of idea words for my essay.

E → Evaluate their importance.

F → Find even more ways to convince my readers.

E → Encourage myself through self talk.

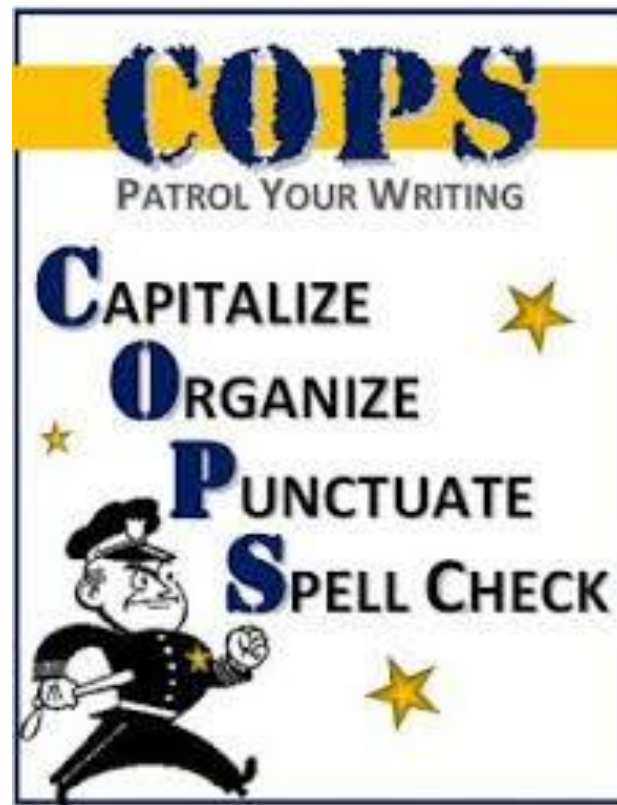
N → Now write an essay with clear ideas, sharp sentences, and great impact.

D → Decide if I met my writing goals.

INTERVENCIONES EFICACES PARA LA MEJORA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA



Metacognición para la revisión de los textos escritos



Programa de intervención en desarrollo de lenguaje oral + autorregulación del proceso de composición escrita + conocimientos previos sobre los tipos de texto

OBJETIVO	DURACIÓN	INTENSIDAD	EVALUACIÓN INICIAL/ FINAL	DISEÑO DE LA SESIÓN	
Aumentar la calidad de la composición escrita en los diferentes tipos de texto	18 semanas	1/ 2 sesiones semanales de 45 minutos	Prueba propia para la adquisición de los conocimientos previos + Composición escrita PROESC	Instrucción de vocabulario	15'
				Instrucción de conjunciones	15'
				Composición en tres pasos (planifico/ escribo/reviso) + Reglas mnemotécnicas sobre los tipos de texto	15'

Evaluación



PRO

NOMBRE Y APELLIDOS

CENTRO/CURSO

5

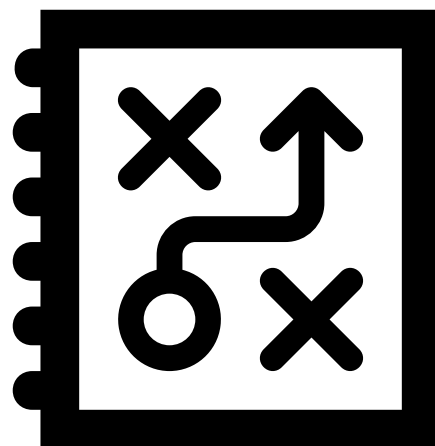
5 Título del cuento:

[illegible]

Programa de intervención en composición escrita

Producción escrita		
Adecuación al tipo de texto		
Incluye el título	0	1
Señala los personajes	0	1
Indica la ubicación de los hechos	0	1
Indica la época de los hechos	0	1
Indica el momento temporal (presente/pasado/futuro)	0	1
Desarrolla los acontecimientos ¿Qué ocurre?	0	1
Puntuación global en adecuación al tipo de texto	___/6	
Aspectos lingüísticos		
El texto no muestra un léxico reducido, a través de indicadores como: a) la presencia continuada de los mismos sustantivos, sin que se aprecie el uso de sinónimos, b) escasez de adjetivos para definir o describir los hechos, o excesiva repetición de algunos de ellos.	0	1
El uso de los conectores es rico y variado, no usándose ninguno de ellos repetidamente	0	1
No hay errores de concordancia género/número o sustantivo/adjetivo	0	1
Puntuación global en aspectos lingüísticos	___/3	
PUNTUACIÓN GLOBAL	___/13	

Actividades



Programa de intervención en desarrollo de lenguaje oral + autorregulación del proceso de composición escrita + conocimientos previos sobre los tipos de texto

Fundamento: seis pasos del procedimiento self-regulatory strategy development (SRSD)

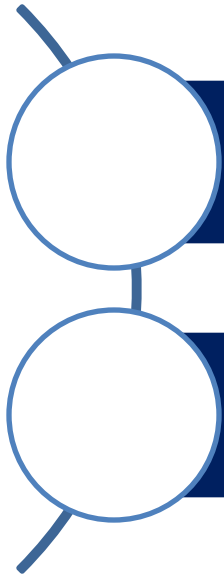
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9
Instrucción de los conocimientos previos: pasos a dar, su justificación y tipos de textos y reglas mnemotécnicas .	Juegos para la memorización de los pasos generales y de las reglas mnemotécnicas .	Modelado , uno a uno de los tres tipos de textos.	Practica guiada: texto narrativo. Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica guiada: texto descriptivo. Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica guiada: texto argumentativo . Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica guiada: texto narrativo. Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica guiada: texto descriptivo. Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica guiada: texto argumentativo Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.

Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13	Sesión 14	Sesión 15	Sesión 16	Sesión 17	Sesión 18
Practica guiada: texto narrativo. Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica guiada: texto descriptivo. Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica guiada: texto argumentativo . Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica guiada: texto narrativo. Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica guiada: texto descriptivo. Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica guiada: texto argumentativo . Reglas mnemotécnicas + uso de los tres pasos.	Practica independiente : texto narrativo.	Practica independiente : texto descriptivo.	Practica independiente : texto argumentativo

1. PLANIFICO Y ORGANIZO LO QUE QUIERO DECIR



2. ESCRIBO LLEVANDO CUIDADO DE:



No perder la atención

Seguir lo que he planificado en el paso anterior



3. REVISO CON CUIDADO LO QUE HE ESCRITO EN BUSCA DE ERRORES



Programa de intervención en desarrollo de lenguaje oral + autorregulación del proceso de composición escrita + conocimientos previos sobre los tipos de texto

Al realizar una redacción sobre un tema, no te pongas nervioso, coge los mandos y:

Pon el título del tema

Introduce el tema

Lanza argumentos a favor y en contra

Opina si es necesario

Termina

Acaba



Con una conclusión



Al contar una historia no te preocupes, mantén la calma, respira hondo y ten en... :

Cuál es el título.

Ubicación (¿dónde ocurre?).

Epoca (actualmente, el futuro, la edad media..).

Nombres o descripción de los personajes.

Tiempo (hoy, ayer, mañana).

Acontecimientos (¿Qué ha pasado?).



Cuando tengas que describir algo mantén la calma. En seguida se nos ocurrirá alguna... :

Indica en un título qué vamos a describir

Di qué sabes sobre su aspecto, su tacto, , su olor, su comportamiento, entre otras cosas

Explica, si es necesario, qué te gusta y qué no acerca de lo que describes

Acaba con una pequeña frase que resuma lo que has descrito



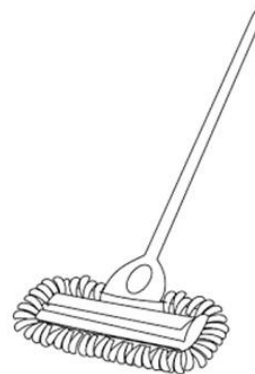
Al terminar no olvides revisar y pasarle a tu texto la...

Mayúsculas

Ortografía

Puntuación

Aspecto general (tachones/presentación)



Bloque IX

Intervenciones para mejorar la construcción de frases

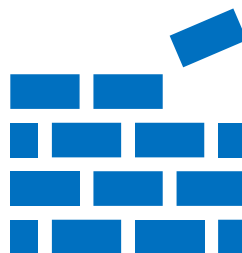


3. Intervenciones para la mejora de las habilidades de generación de textos

Hebert et al. (2018) ni incluyen intervenciones explícitas relacionadas con el componente de generación de textos. No obstante, a título personal incluyo dos recomendaciones:

- Structures Writing Program (Hebert et al., 2018): consiste en un programa de intervención que enseña a los niños las estructuras que debe seguir los diferentes tipos de textos expositivos e informativos. La intervención se ha empleado con niños con las dificultades en la escritura y, el conocimiento de las estructuras parece liberar recursos cognitivos que permiten mejorar la calidad de la composición escrita.
- Sentence combining intervention (Walter et al., 2021): se trata de una intervención para la adquisición de conectores y la mejora de la construcción de oraciones complejas en la escritura.

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R. y Roehling, J. V. (2018). Writing informational text using provided information and text structures: An intervention for upper elementary struggling writers. *Reading and Writing*, 31(9), 2165-2190.



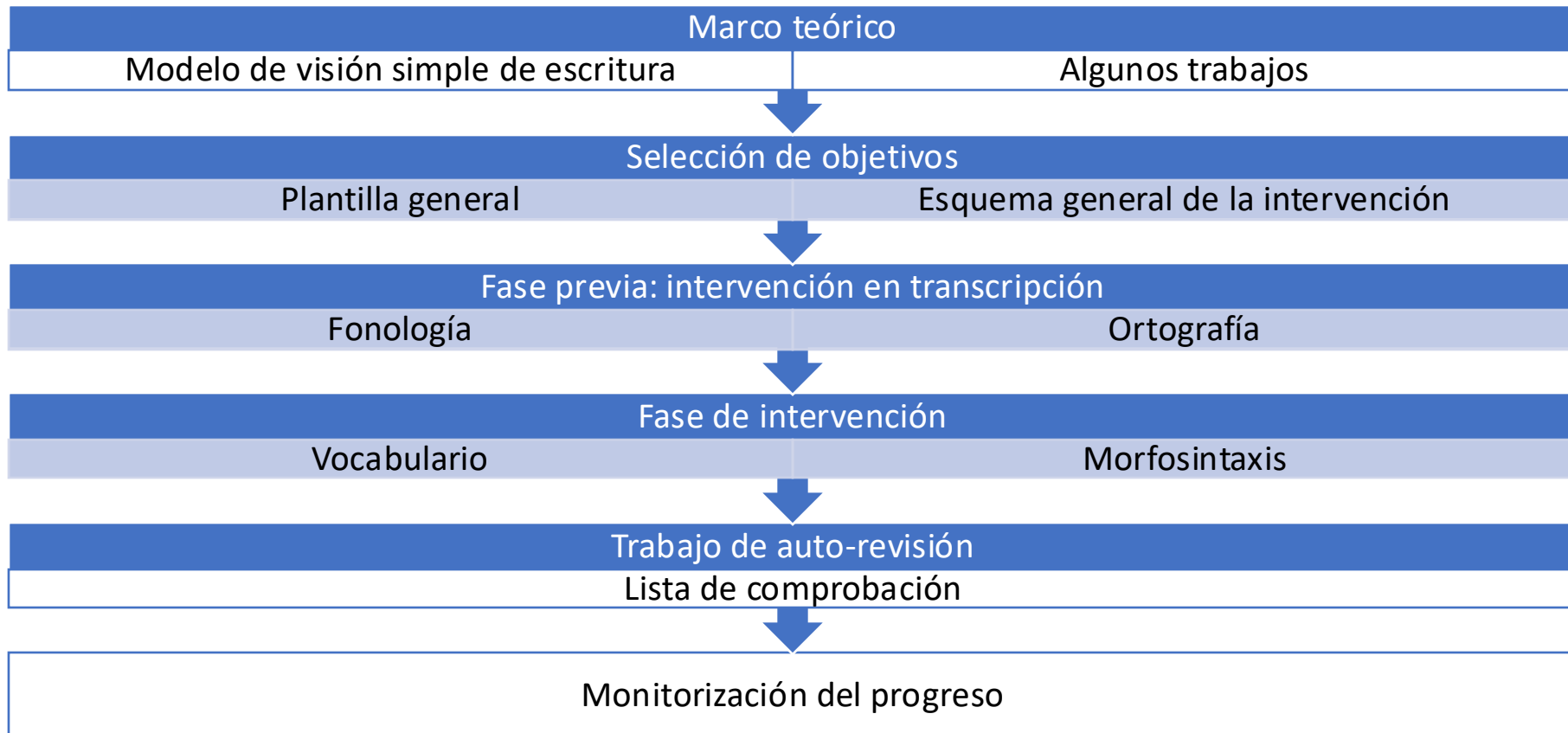
Sentence combining

Intervención para la mejora de la escritura a nivel de oración

Boceto

Curso 2022 - 2023

Índice



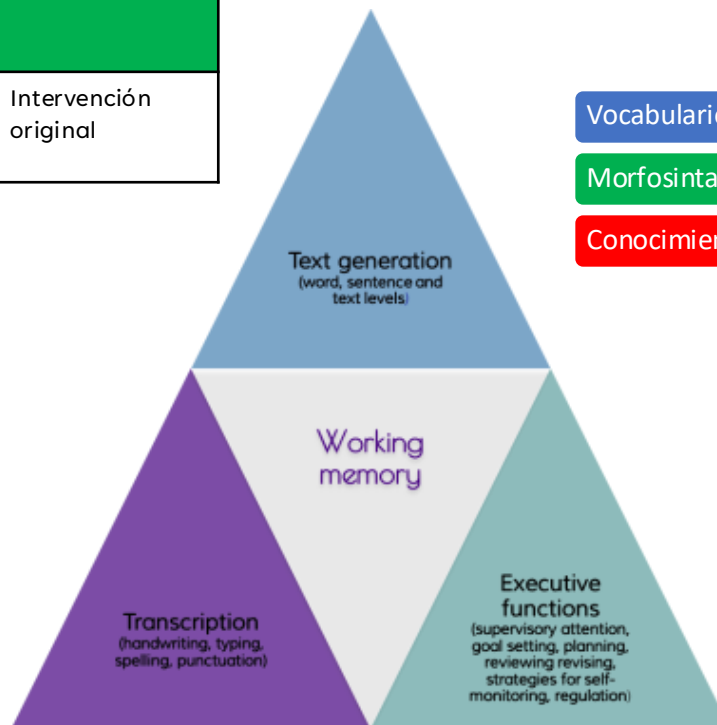
Marco teórico El modelo de visión simple de escritura

Ausente	Añadido en algunas versiones	Intervención original

Fonología

 Ortografía

 Habilidades grafomotoras



Vocabulario

 Morfosintaxis

 Conocimiento de los diferentes tipos de textos

Planificación

 Escritura

 Revisión

Marco teórico

Algunos trabajos

Walter, K., Dockrell, J. y Connelly, V. (2021). A sentence-combining intervention for struggling writers: response to intervention. *Reading and Writing*, 34(7), 1825-1850.

Furey, W. (2017). Examining the effectiveness of a sentence construction intervention combined with self-regulation instruction using a regression discontinuity design.

Saddler, B., Ellis-Robinson, T. y Asaro-Saddler, K. (2018). Using Sentence Combining Instruction to Enhance the Writing Skills of Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(2), 191-202.

Saddler, B. (2005). Sentence combining: A sentence-level writing intervention. *The Reading Teacher*, 58(5), 468-471.

Importante: los trabajos, pese a englobarse como intervenciones “sentence combining” presentan gran heterogeneidad

Selección de objetivos

Esquema general de intervención

Fase A. Fonología (opcional)

- Conciencia léxica con las estructuras de “sentence combining”



Fase B. Ortografía/puntuación (opcional)

- Instrucción
- Automatización
- Elaboración



Fase C. Vocabulario (opcional)

- Presentación en contexto
- Deletreo y escritura de la definición.
- Evocación y escritura de frase.



Fase D. Morfosintaxis + auto-revisión

- Insertar adverbios y adjetivos
- Producir sujetos y complementos compuestos
- Elaborar frases coordinadas
- Usar pronombres posesivos
- Producir oraciones subordinadas
- Insertar aposiciones

Selección de objetivos

Plantilla general

Niño/a	Objetivos generales		Objetivos complementarios		
	Morfosintaxis	Auto-revisión	Vocabulario	Fonología	Ortografía/ puntuación
				Conciencia léxica	
Julia	X	x	X		
Olivia	X	X	X		X
Jesús	X	X	X	X	X

Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

A. Insertar adverbios y adjetivos

B. Producir sujetos y complementos compuestos

C. Elaborar frases coordinadas

D. Usar pronombres posesivos

E. Producir oraciones subordinadas

F. Insertar aposiciones



Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

A. Insertar adverbios y adjetivos

El niño no debe ver esta parte

- Frase 1. Aquel profesional **somnoliento** mueve **pausadamente** las **pequeñas** bolas.

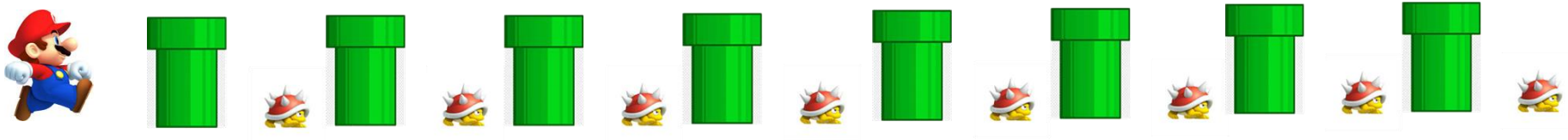


Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

Ayuda a Super Mario a saltar contando las palabras de la frase.

¡Ten cuidado de que no caiga al fuego!





Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

B. Producir sujetos y complementos compuestos

El niño no debe ver esta parte

- Frase 2. Isabel quiere comprar **salchicha seca y queso**.

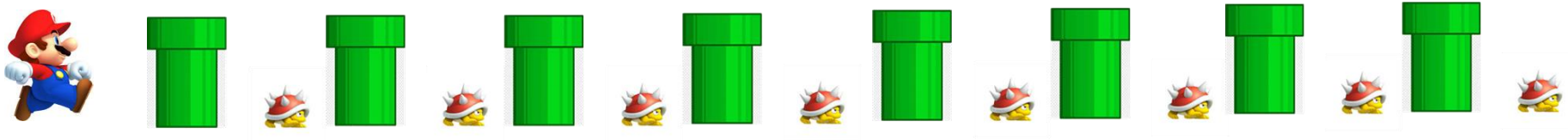


Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

Ayuda a Super Mario a saltar contando las palabras de la frase.

¡Ten cuidado de que no caiga al fuego!





Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

C. Elaborar frases coordinadas



El niño no debe ver esta parte

- Frase 3. Sarah pensó el plan **y** Ana sacó la entrada.

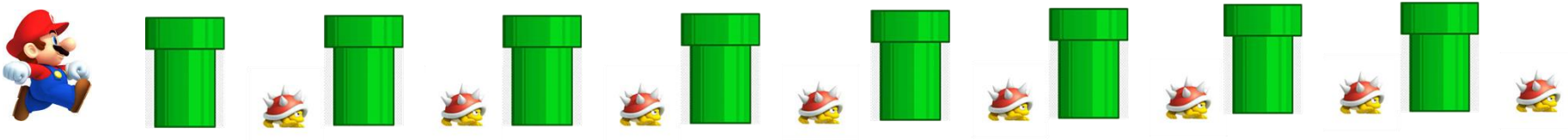


Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

Ayuda a Super Mario a saltar contando las palabras de la frase.

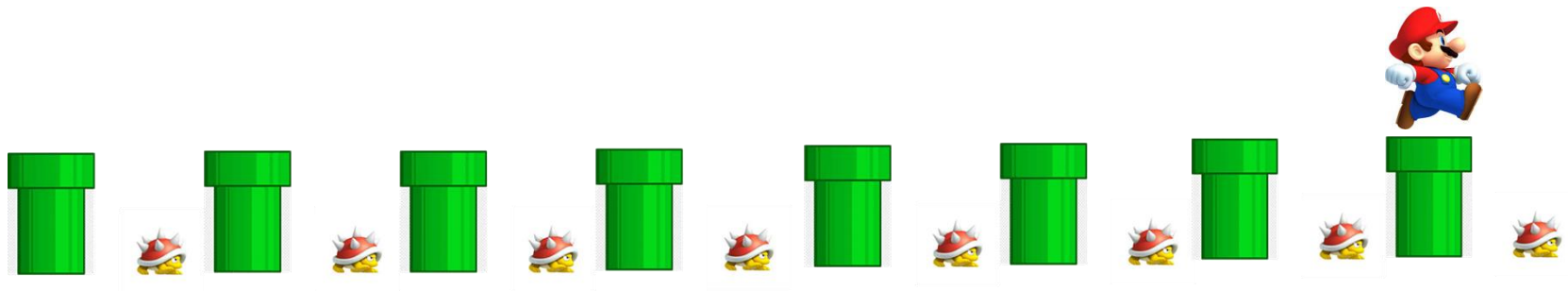
¡Ten cuidado de que no caiga al fuego!



Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

Escribe la frase llevando cuidado de no juntar ni separar ninguna palabra.



Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

D. Usar pronombres posesivos

El niño no debe ver esta parte

- Frase 4. Amanda desearía que ese niño no fuera **suyo**.

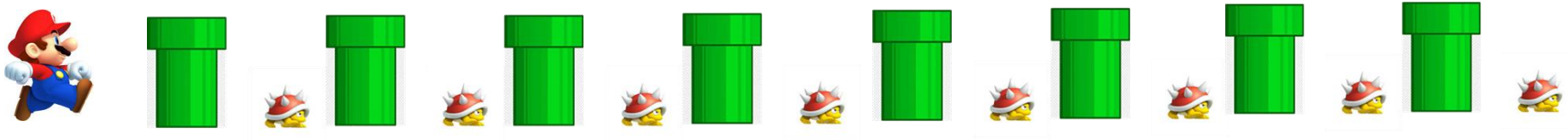


Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

Ayuda a Super Mario a saltar contando las palabras de la frase.

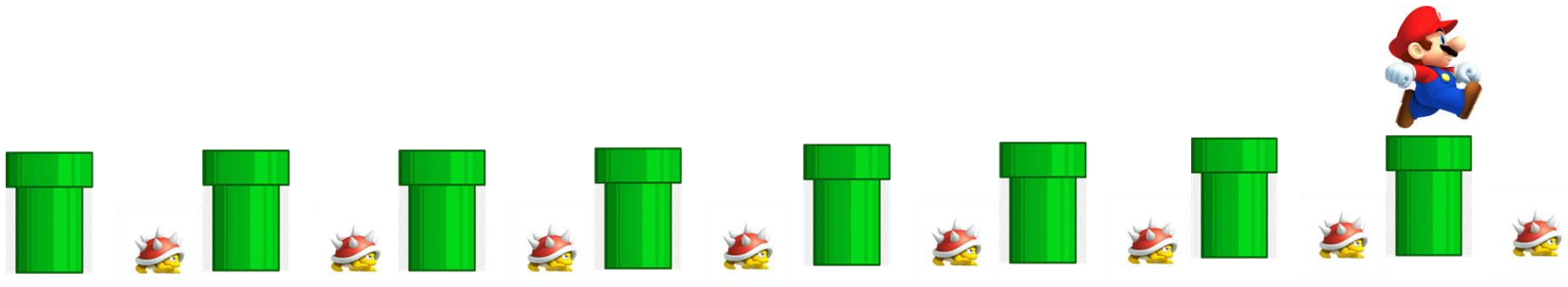
¡Ten cuidado de que no caiga al fuego!



Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

Escribe la frase llevando cuidado de no juntar ni separar ninguna palabra.



Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

E. Usar oraciones subordinadas



El niño no debe ver esta parte

- Frase 5. Marina tiene un primo **que nos da trabajo.**

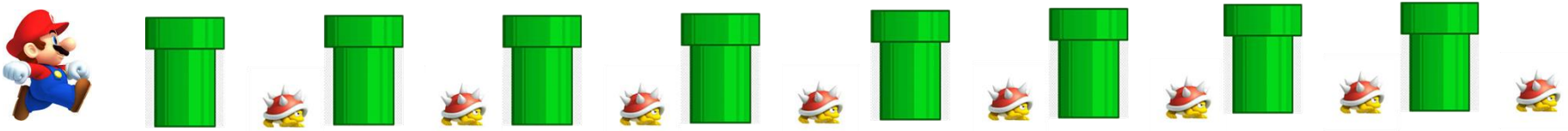


Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

Ayuda a Super Mario a saltar contando las palabras de la frase.

¡Ten cuidado de que no caiga al fuego!





Fase A. Fonología (opcional)

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

F. Insertar aposiciones



El niño no debe ver esta parte

- Frase 6. Andrea, **gran aficionada al calefactor**, lo enchufará pronto.

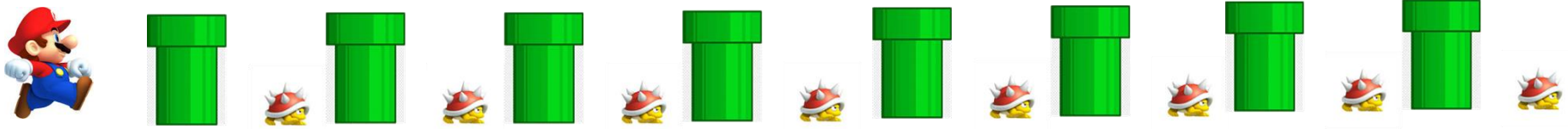


Fase previa: intervención en transcripción

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

Ayuda a Super Mario a saltar contando las palabras de la frase.

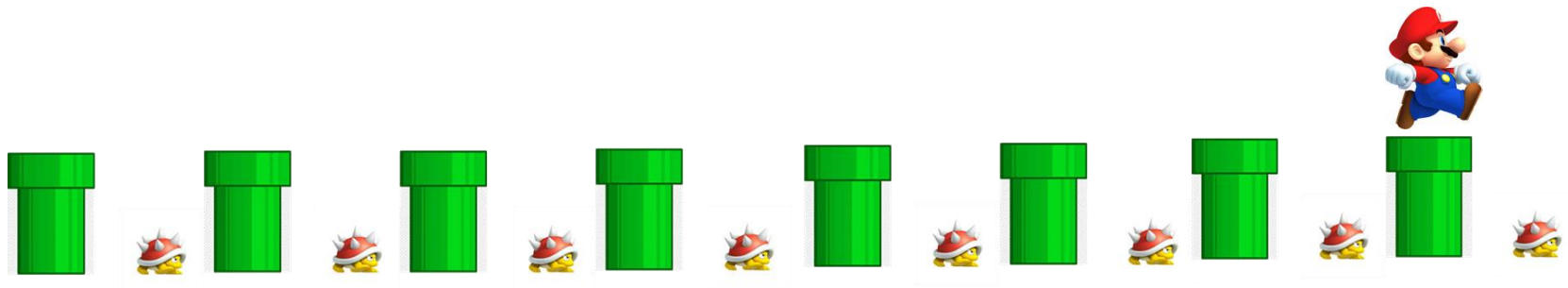
¡Ten cuidado de que no caiga al fuego!



Fase previa: intervención en transcripción

Conciencia léxica con las estructuras de sentence combining

Escribe la frase llevando cuidado de no juntar ni separar ninguna palabra.



Fase B. Ortografía reglada (opcional)

Ortografía reglada en el contexto de la intervención sentence combining

Reglas a instruir

16 semanas (2 ciclos de 8 sesiones)

- Mayúscula al principio de cada oración.
- Punto al final de cada oración.
- Puntuación de agudas.
- Puntuación de llanas
- Puntuación de esdrújulas
- Uso de comas en las aposiciones
- Uso de comas en oraciones subordinadas.
- Uso de comas en las aposiciones.

Instrucción

Automatización

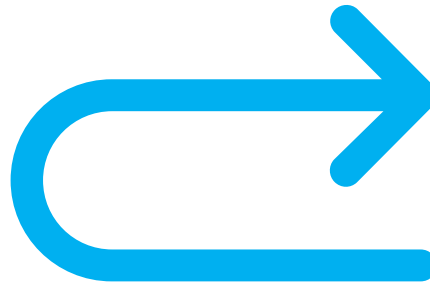
Elaboración

Fase B. Ortografía reglada (opcional)

Ortografía reglada en el contexto de la intervención sentence combining

Instrucción

- Mayúscula al inicio de la oración.
- Los ejemplos van a seguir las estructuras de Sentence Combining que luego vamos a trabajar.



1. Instrucción

1.1. Enseñanza explícita

Se escribe con mayúscula siempre que comenzamos una oración:

1. **M**i hermano mayor duerme tranquilamente.
2. **P**or las mañanas hago la cama y el desayuno.
3. **L**a luz sube y la gente calla.
4. **N**o sabía que ese dinero era suyo.
5. **I**ba a ir al cine, pero me pilló la tormenta.
6. **N**uestros políticos darán la matraca con Alcaraz, un gran tenista.

A. Insertar adverbios y adjetivos

B. Producir sujetos y complementos compuestos

C. Elaborar frases coordinadas

D. Usar pronombres posesivos

E. Producir oraciones subordinadas

F. Insertar aposiciones

Fase B. Ortografía reglada (opcional)

Ortografía reglada en el contexto de la intervención sentence combining

1. Instrucción

1.2. Evocación

Recuerda la regla que hemos visto hoy y escribe algunos ejemplos.



2. Automatización

Voy a dictar algunas frases, recuerda aplicar la regla:

1. **M**i hermano mayor duerme tranquilamente.
2. **P**or las mañanas hago la cama y el desayuno.
3. **L**a luz sube y la gente calla.
4. **N**o sabía que ese dinero era suyo.
5. **I**ba a ir al cine, pero me pilló la tormenta.
6. **N**uestros políticos darán la matraca con Alcaraz, un gran tenista.

A. Insertar adverbios y adjetivos

B. Producir sujetos y complementos compuestos

C. Elaborar frases coordinadas

D. Usar pronombres posesivos

E. Producir oraciones subordinadas

F. Insertar aposiciones

3. Elaboración

Explica qué hizo Luis al llegar al supermercado



Explica por qué Juan no pudo ir al cine



Tratamos de que
trabaje, por
ejemplo:

- Oraciones con objeto compuesto
- Oraciones subordinadas

Fase C. Vocabulario (opcional)

Aspectos clave

Aspectos clave sobre el vocabulario en Sentence Combining

- Las tres palabras a enseñar están semánticamente relacionadas entre sí.
- Las palabras aparecen presentadas en frases que respondan a las estructuras de Sentence Combining.
- Las palabras se usan, posteriormente, en las estructuras de Sentence Combining y en la monitorización del progreso.
- Se trata de palabras de nivel dos.

Fase C. Vocabulario (opcional)

Semana de ejemplo

Palabras

Relación semántica: tamaño

- Extenso
- Diminuto
- Inmenso

Fases de trabajo

- Presentación en contexto
- Deletreo y escritura de la definición
- Evocación y escritura de frase.

A. Insertar adverbios y adjetivos

B. Producir sujetos y complementos compuestos

C. Elaborar frases coordinadas

D. Usar pronombres posesivos

E. Producir oraciones subordinadas

F. Insertar aposiciones

Extenso

El campo de fútbol es extenso e increíblemente largo.

Mi abuelo compró un terreno extenso, con muchísimos árboles y otro mucho más pequeño.



¿Qué puede
significar
extenso?

Extenso

Deletrea la palabra extenso sin mirar la pantalla.

Anota la definición: que es amplio o grande.



¿Qué puede
significar
extenso?

Fase C. Vocabulario (opcional) Evocación y escritura de frase.

Extenso

Escribe una frase usando la palabra extenso.

Recuerda en voz alta la definición sin mirar lo que has escrito.



¿Qué puede
significar
extenso?

Diminuto

María compró un perro diminuto y a mi madre le gustó eso para nuestro pequeño piso.

Este pendiente diminuto es tuyo, pero difícil verlo cuando se cae al suelo.



¿Qué puede
significar
diminuto?

Diminuto



Deletrea la palabra diminuto sin mirar la pantalla.

Anota la definición: que es muy pequeño.

¿Qué puede
significar
diminuto?

Diminuto

Escribe una frase usando la palabra diminuto.

Recuerda en voz alta la definición sin mirar lo que has escrito.



¿Qué puede
significar
diminuto?

Inmenso

Nadie puede cruzar el océano atlántico a nado porque es inmenso.

El Sáhara, ese inmenso desierto, es un lugar que ocupa un gran territorio.



¿Qué puede
significar
inmenso?

Inmenso

Deletrea la palabra inmenso sin mirar la pantalla.

Anota la definición: que es enorme, gigante o muy grande.



¿Qué puede
significar
inmenso?

Inmenso

Escribe una frase usando la palabra inmenso.

Recuerda en voz alta la definición sin mirar lo que has escrito.



¿Qué puede
significar
inmenso?

Fase D. Sentence Combining

Aspectos generales

A. Insertar adverbios y adjetivos

B. Producir sujetos y complementos compuestos

C. Elaborar frases coordinadas

D. Usar pronombres posesivos

E. Producir oraciones subordinadas

F. Insertar aposiciones

Instrucción
del tipo de
oración

Ejemplo con
formas y
colores

Práctica

Evocación

Fase D. Sentence Combining

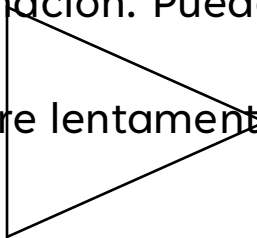
A. Insertar adverbios y adjetivos/ Instrucción del tipo de oración

Para que las frases que escribimos den mucha información y nos sirvan para comunicarnos tenemos que incluir algunos tipos de palabras:

Los **adjetivos** acompañan al nombre y nos dicen cosas de él. Les pondremos una nube.

Por ejemplo: La  mesa pequeña está rota.

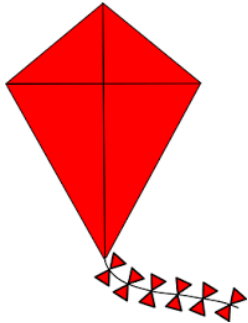
Los adverbios son palabras que acompañan al verbo y nos indican lugar, tiempo, modo, cantidad, afirmación. Pueden acabar en –mente.

Por ejemplo: Juan corre  lentamente

Fase D. Sentence Combining

A. Insertar adverbios y adjetivos/ Ejemplo con formas y colores

Fíjate en el color de la cometa y en cómo se siente Juan mientras la vuela.

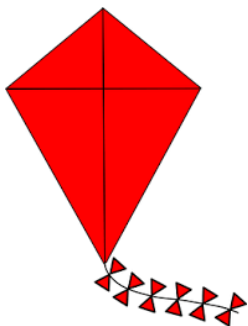


Vamos a hacer la frase incluyendo un adjetivo y un adverbio:

Fase D. Sentence Combining

A. Insertar adverbios y adjetivos/ Ejemplo con formas y colores

Juan vuela la cometa roja felizmente.



Fase D. Sentence Combining

A. Insertar adverbios y adjetivos/ Práctica

Fíjate en lo inmenso que es el campo de fútbol y en como se siente María al recorrerlo.



¡Te toca a ti!

Fase D. Sentence Combining

A. Insertar adverbios y adjetivos/ Ejemplo con formas y colores

María recorre el campo de fútbol inmenso
cansadamente.



Fase D. Sentence Combining

A. Insertar adverbios y adjetivos/ Evocación



Trata de crear sin ayuda una frase que lleve un adjetivo y un adverbio.

Andamiaje: si no puede, el profesional debe dar el adjetivo y el adverbio.
Se debe animar al niño a usar alguna de las palabras vistas en la sección de vocabulario

Fase D. Sentence Combining

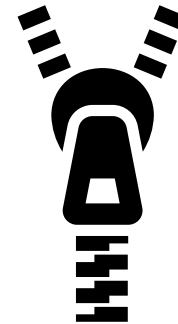
B. Producir sujetos y complementos compuestos/ Instrucción y ejemplos

Fíjate en la siguiente frase:

Juan come pan y María come pan.

Sería más sencillo expresarla de la siguiente forma:

Juan y María comen pan.



Fase D. Sentence Combining

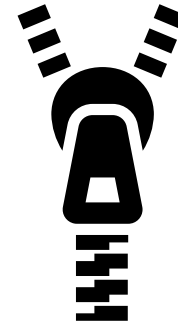
B. Producir sujetos y complementos compuestos/ Instrucción y ejemplos

Fíjate en la siguiente frase:

Pedro va a la farmacia. Pedro va al medico.

Sería más sencillo expresarla de la siguiente forma:

Pedro va a la farmacia y al médico.

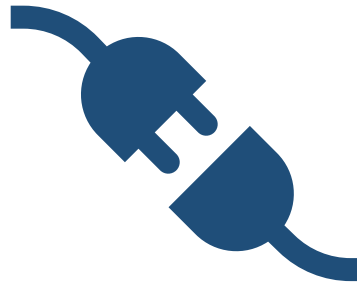


Fase D. Sentence Combining

B. Producir sujetos y complementos compuestos/ Práctica

Trata de escribir estados dos oraciones de forma más sencilla:

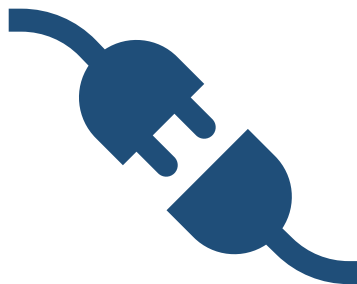
Juan come con el cuchillo. Juan come con el tenedor.



Fase D. Sentence Combining

B. Producir sujetos y complementos compuestos/ Práctica

Juan come con el cuchillo y el tenedor

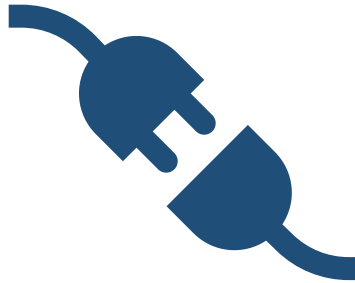


Fase D. Sentence Combining

B. Producir sujetos y complementos compuestos/ Práctica

Trata de escribir estados dos oraciones de forma más sencilla:

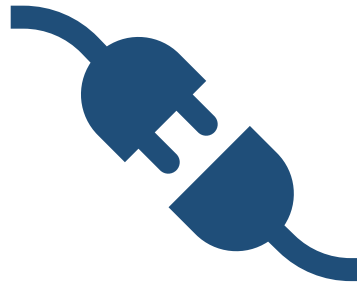
María bebe agua y José Antonio bebe agua también en una taza diminuta.



Fase D. Sentence Combining

B. Producir sujetos y complementos compuestos/ Práctica

María y José Antonio beben agua en una taza diminuta.



Fase D. Sentence Combining

A. Insertar adverbios y adjetivos/ Evocación



Trata de crear sin ayuda una frase que sea similar a esta que has trabajado y escríbela.

Andamiaje: si no puede, el profesional debe dar más ejemplos.

Se debe animar al niño a usar alguna de las palabras vistas en la sección de vocabulario

Fase D. Sentence Combining

C. Elaborar oraciones coordinadas/ Instrucción del objetivo

Podemos usar la palabras (y, o, ni...) para juntar frases sencillas en otras más largas y que den más información.

Estas palabras las vamos a señalar con este símbolo .

Mira el ejemplo

Eduardo irá al cine. A lo mejor dormirá la siesta en vez de ir al cine.


Eduardo irá al cine o dormirá la siesta.

Fase D. Sentence Combining

C. Elaborar oraciones coordinadas/ Práctica

El policía tomará un café. A lo mejor, en vez de un pasé dará un extenso paseo.



Vamos a hacer una frase tratando de conectar la dos anteriores:

Fase D. Sentence Combining

C. Elaborar oraciones coordinadas/ Práctica



El policía tomará un café o dará un extenso paseo.



Fase D. Sentence Combining

C. Elaborar oraciones coordinadas/ Práctica

La doctora se irá a casa. Quizás, en lugar de irse a casa salga a correr.



Vamos a hacer una frase tratando de conectar la dos anteriores:

Fase D. Sentence Combining

C. Elaborar oraciones coordinadas/ Práctica



La doctora irá a casa o saldrá a correr.



Fase D. Sentence Combining

C. Elaboración de oraciones coordinadas/ Evocación



Trata de crear sin ayuda una frase como las que has visto en esta actividad.

Andamiaje: si no puede, el profesional debe varios niveles de andamiaje.
Se debe animar al niño a usar alguna de las palabras vistas en la sección de vocabulario

Fase D. Sentence Combining

D. Usar pronombres posesivos/ Instrucción directa

Podemos usar la palabras (mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro...) para indicar a qué personas pertenecen determinados objetos.

Vamos a representar estas palabras con el símbolo.



Esta pelota es mía y aquella es de otros niños.

Vamos a cambiarla:

Esta pelota es mía y aquella es suya.

Fase D. Sentence Combining

D. Usar pronombres posesivos/ práctica

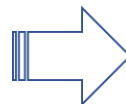
Este diminuto anillo es tuyo, pero este colgante es de la persona que tienes al lado.



Vamos a hacer una frase tratando de conectar la dos anteriores:

Fase D. Sentence Combining

D. Usar pronombres posesivos/ práctica



Este diminuto anillo es tuyo, pero este colgante es suyo.



Fase D. Sentence Combining

D. Usar pronombres posesivos/ evocación



Trata de crear sin ayuda una frase usando palabras como las que has visto en esta actividad.

Andamiaje: si no puede, el profesional debe varios niveles de andamiaje.
Se debe animar al niño a usar alguna de las palabras vistas en la sección de vocabulario

Fase D. Sentence Combining

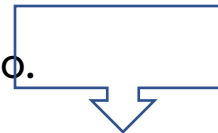
E. Usar aposiciones/ Instrucción directa

A veces podemos usar algunas frases entre comas para dar más información en nuestras frases. A esto lo llamamos aposiciones.



Jesús, un gran delantero, ha marcado muchos goles.

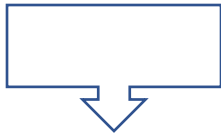
Vamos a representar estas palabras con el símbolo.



Fase D. Sentence Combining E. Usar aposiciones/ Instrucción directa

Vamos a poner un ejemplo.

María se ha comprado unas acuarelas. Es una gran pintora.



María, una gran pintora, se ha comprado unas acuarelas.

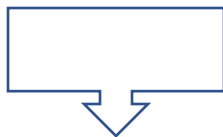
Fase D. Sentence Combining E. Usar aposiciones/ práctica

Mi hermano viaja por todo el mundo. Mi hermano es todo un aventurero.



Vamos a hacer una frase tratando de convertir la frase subrayada en una aposición.

Fase D. Sentence Combining
E. Usar aposiciones/ práctica



Mi hermano, todo un aventurero, viaja por todo el mundo .



Fase D. Sentence Combining E. Aposiciones/ evocación



Trata de crear sin ayuda una frase usando aposiciones como las que has visto antes.

Andamiaje: si no puede, el profesional debe varios niveles de andamiaje.
Se debe animar al niño a usar alguna de las palabras vistas en la sección de vocabulario

Trabajo de auto-revisión Lista de autocomprobación

Debe usarse, al menos, en la fase de morfosintaxis, tras la escritura de cada frase.



Lista de auto-revisión

Conciencia léxica	Si	No
Mis palabras están correctamente separadas unas de otras.		
Ortografía reglada	Si	No
He colocado mayúscula al inicio de la oración		
He colocado punto al final de la oración		
Las palabras están correctamente acentuadas.		
Las comas están puestas en el lugar correcto.		
Las palabras están escritas sin faltas de ortografía		
Vocabulario	Si	No
Aparece alguna de las palabras que he trabajado hoy		
He usado esa palabra correctamente		
Morfosintaxis	Si	No
¿Mi frase tiene sentido?		
¿Si otra persona leyera mi frase la entendería?		
¿Podría haber hecho mi frase más larga o añadido algún detalle?		

Monitorización del progreso

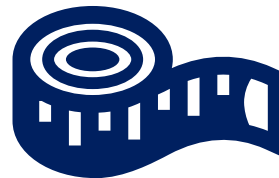
Medida de producción escrita basada en Furey et al. (2017)

3 líneas base + 16 semanas de intervención

Duración: 5 minutos por línea base

Materiales:

- Lámina de soyvisual.
- Rúbrica.
- Cronómetro.
- Hoja de Excel

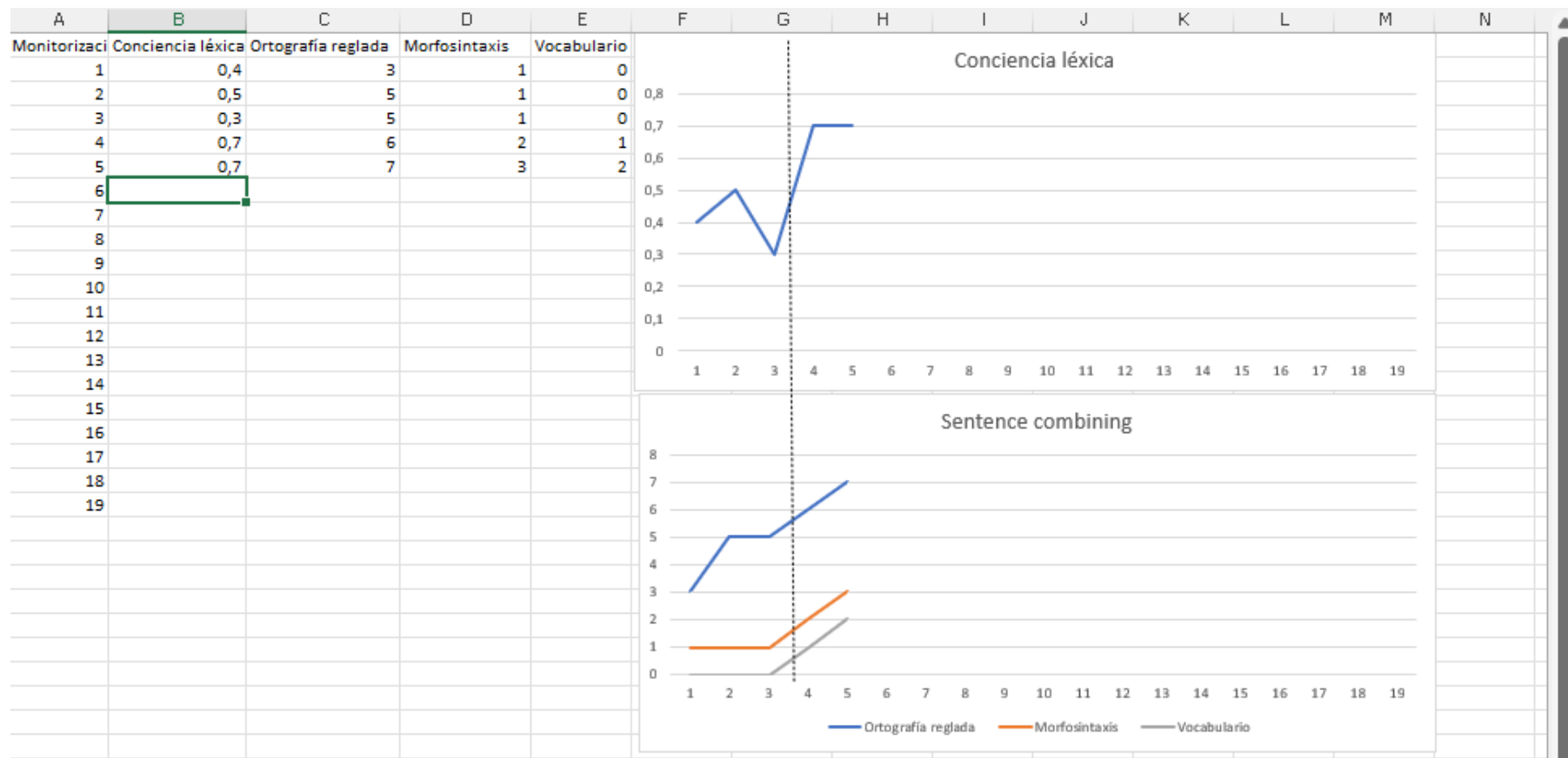


Instrucciones:

Ahora va a aparecer una lámina. Tienes 5 minutos para describir lo que ves, tratando de escribir el texto de la forma más correcta posible. Trata de incluir palabras que hayamos visto en esta o en otras sesiones. Escribir frases como las que hemos practicado y tener pocos errores ortográficos.



Conciencia léxica	
Palabras correctamente segmentadas/ número de palabras totales	0,80
Ortografía reglada	
Número de palabras que comienzan con mayúscula al inicio de la oración	2
Número de palabras que aparecen correctamente acentuadas	3
Número de frases que finalizan en un punto	3
Número de comas que están correctamente situadas.	2
Puntuación total en ortografía reglada	10
Vocabulario	
Número de palabras objetivo que incorpora el texto	2
Morfosintaxis	
Número de adverbios	1
Número de adjetivos	0
Número de sujetos/ complementos combinados	2
Número frases subordinadas	3
Número de frases coordinadas	2
Número de aposiciones	1
Puntuación total en morfosintaxis	9



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/>