

PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Conciencia fonológica, vocabulario, habilidades narrativas y lecturas compartidas

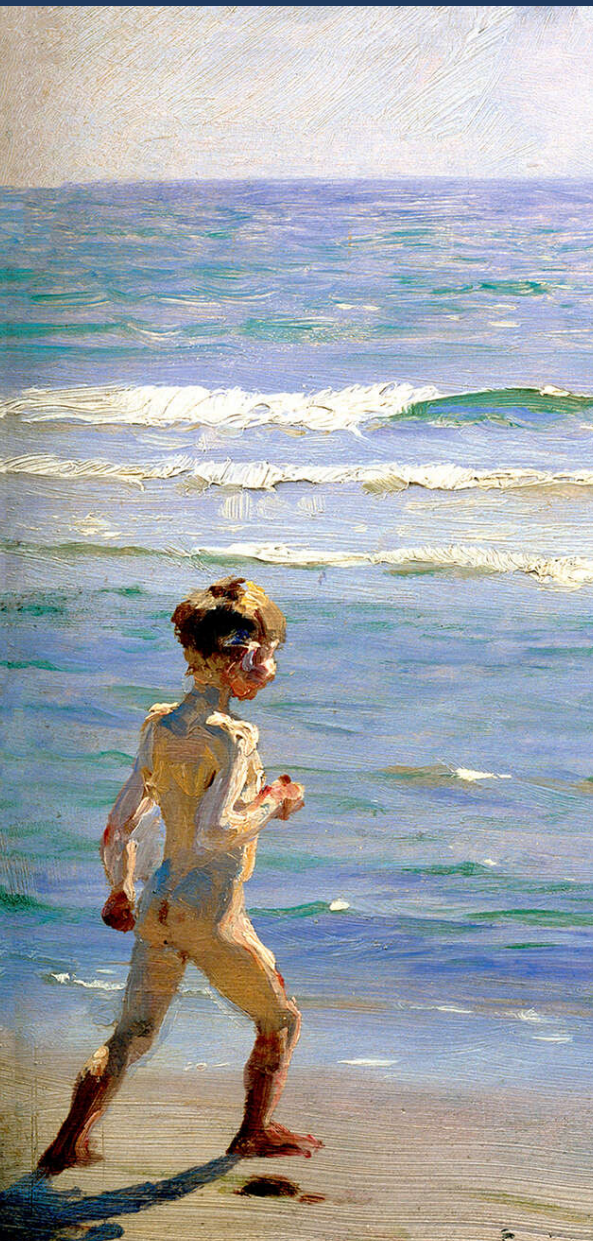


phonémica
Palazón y Hernández
Centro de intervención, lenguaje y lectura

Julián Palazón López
Doctor en ciencias de
la educación.
Psicólogo. Pedagogo.

Profesor e investigador
en la Universidad
Internacional de
Valencia
Julian.90.jp@Gmail.com

Índice



1

Marco teórico

2

La conciencia fonológica

3

Vocabulario

4

Habilidades narrativas

5

Lecturas compartidas

6

Intervenciones combinadas

7

PANDA: un programa universal para el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Nivel I)

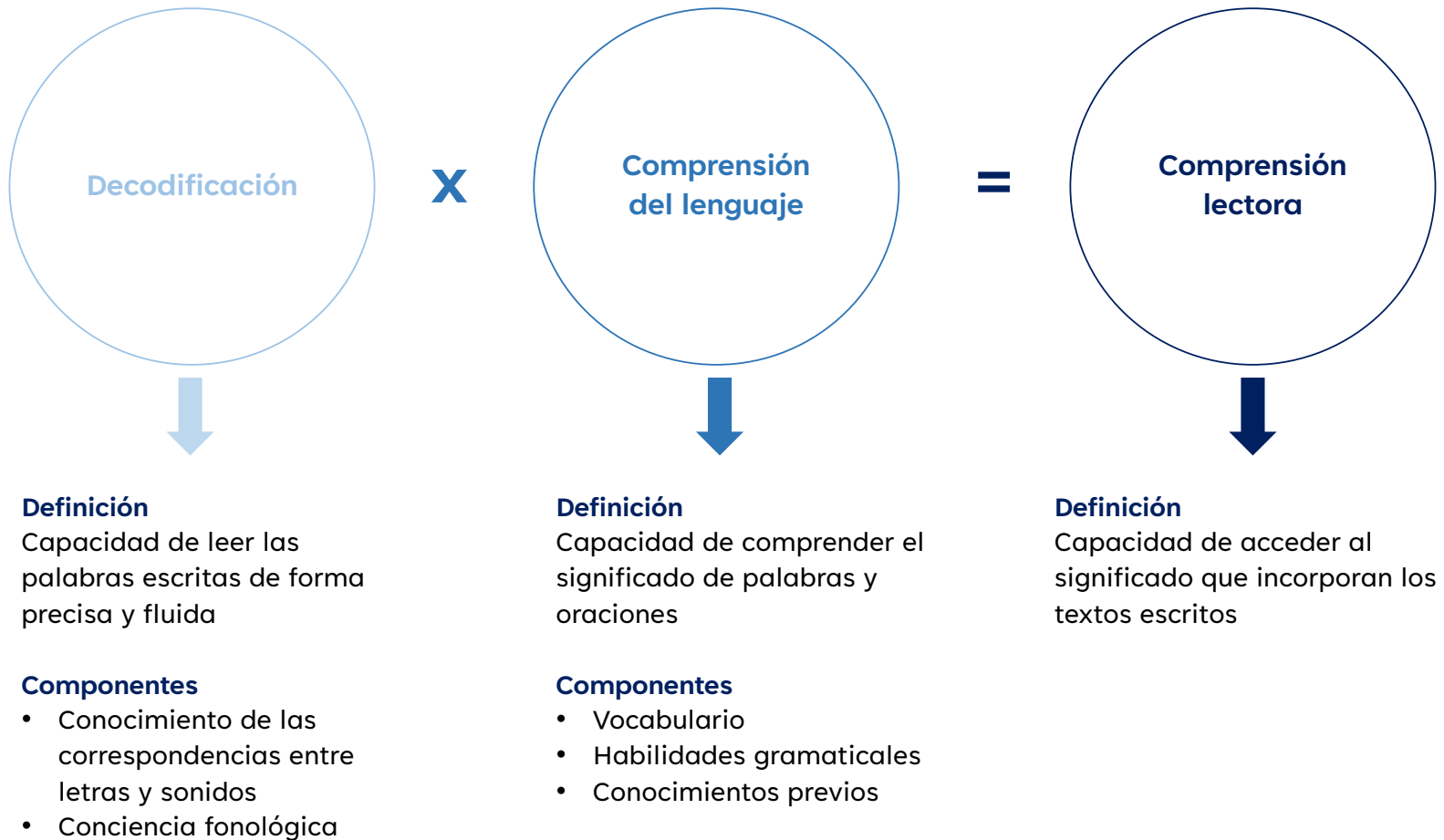
8

PELICANO: un programa para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en alumnado en riesgo (Nivel II)

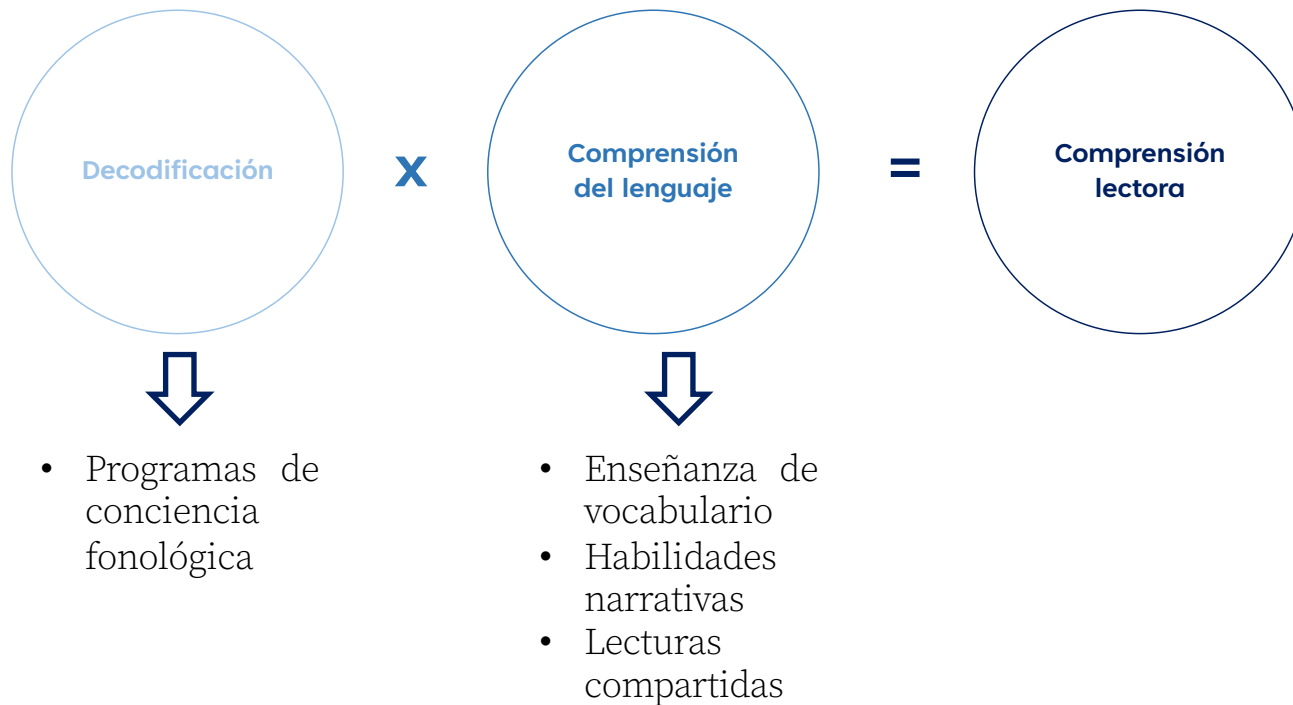


1. Marco teórico

El modelo simple de lectura



El modelo simple de lectura



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

Curso

Decodificación

Comprensión del lenguaje

Tres años

- Primero y segundo trimestre: conciencia léxica
- Tercer trimestre: conciencia silábica

- Programas de vocabulario a través de los cuentos (3 palabras a la semana)
- Habilidades narrativas (cinco partes)
- Lecturas compartidas con preguntas literales e inferenciales

Cuatro años

- Primero y segundo trimestre: conciencia silábica
- Tercer trimestre: conciencia fonémica

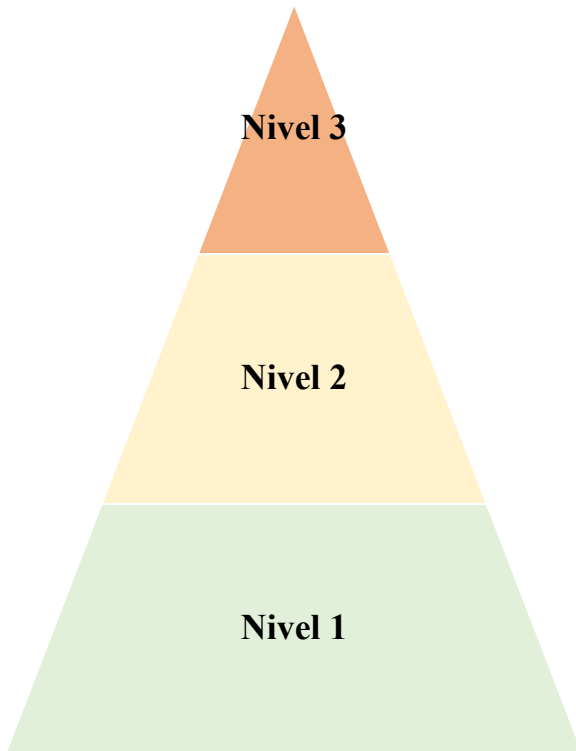
- Programas de vocabulario a través de los cuentos (3 palabras a la semana)
- Habilidades narrativas (seis partes)
- Lecturas compartidas con preguntas literales e inferenciales

Cinco años

- Primero y segundo trimestre: conciencia fonémica
- Tercer trimestre: alfabetización inicial

- Programas de vocabulario a través de los cuentos (3 palabras a la semana)
- Habilidades narrativas (ocho partes)
- Lecturas compartidas con preguntas literales e inferenciales

El modelo de Respuesta a la Intervención: un modelo para la prevención de las dificultades de aprendizaje a nivel de centro



Componentes críticos del modelo de respuesta a la intervención (Gersten, 2009):

- Programas de intervención **estructurados e informados** por la **investigación**.
- **Tres niveles de actuación**: 1) universal, 2) en riesgo y 3) en niños con dificultades graves y persistentes.
- **Evaluación continua** de todos los niveles.
- Toma de decisiones **basadas en datos**.

Programa de Alfabetización en Niños con Dificultades de Aprendizaje (PANDA)



Autores

Julián Palazón López

Profesor e investigador en la Universidad Internacional de Valencia

Marina López López

Maestra Especialista de Audición y Lenguaje en la Consejería de Educación de la Región de Murcia

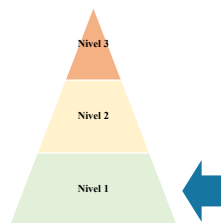


Resolución oficial

Resolución de 10 de septiembre de 2025 de la Secretaría General por la que se dispone la publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia del convenio de colaboración entre la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a través de la Consejería de Educación y Formación Profesional y la Universidad Internacional de Valencia (VIU) para la implementación de un programa de alfabetización en niños con dificultades de aprendizaje (PANDA) en el marco de un proyecto piloto.



Líneas de actuación universales (nivel 1)



Programa de Alfabetización en Niños con Dificultades de Aprendizaje (PANDA)

Programa para el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil



Primero de Educación Infantil
Unidad 1

Programa de Alfabetización en Niños con Dificultades de Aprendizaje (PANDA)

Programa para el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil



Segundo de Educación Infantil
Unidad 8

Programa de Alfabetización en Niños con Dificultades de Aprendizaje (PANDA)

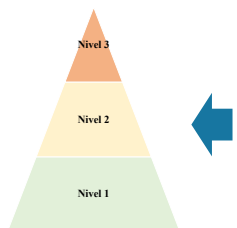
Programa para el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil



Tercero de Educación Infantil
Unidad 1



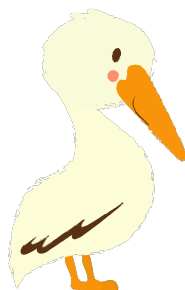
Respuesta rápida al alumnado en riesgo (nivel 2)



PELÍCANO



Programa Específico de Léxico Inicial, Comprensión Auditiva y
Narración Oral



Sesión 1
Educación Infantil





2. La conciencia fonológica

1. La conciencia fonológica es una habilidad del lenguaje oral, no del lenguaje escrito



- La conciencia fonológica es la **capacidad de manipular y representar mentalmente** las unidades del lenguaje oral, **independientemente de su significado** (Gillon, 2017).
- ¿Con o sin letras?
- ¿En qué se **diferencia** un programa de conciencia fonológica de un programa de enseñanza de la lectura?

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



Conciencia léxica

Definición

Capacidad de manipular y representar mentalmente las palabras que componen las frases

Tareas

- Contar palabras
- Omitir palabras
- Añadir palabras

Conciencia silábica

Definición

Capacidad de manipular y representar mentalmente las sílabas que componen las palabras

Tareas

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

Conciencia fonémica

Definición

Capacidad de manipular y representar mentalmente los fonemas que componen las palabras

Tareas

- Reconocer fonemas
- Aislar fonemas
- Segmentar fonemas
- Integrar fonemas

de la Calle Cabrera, A. M., Villagrán, M. A., & Guzmán, J. I. N. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica:¿ Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior?. Revista de investigación en logopedia, 6(1), 22-41.

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

Preguntas clave

- ¿Cómo se puede **secuenciar** el trabajo de conciencia fonológica?
- ¿**Para qué sirve** un programa de conciencia fonológica?
- ¿Da **indicadores** la conciencia fonológica de cuándo enseñar a los niños a leer?
- ¿Los programas de conciencia fonológica son un **prerrequisito** de la lectura?
- ¿En un programa de conciencia silábica enseño las sílabas o a ser **consciente** de las sílabas de las palabras?, ¿y en un de conciencia fonémica?



PANDA

Curso 2026 - 2027

Programas de conciencia fonológica

Tres años

- **Primer trimestre:** conciencia léxica
- **Segundo y tercer trimestre:** conciencia silábica

Cuatro años

- **Primero trimestre:** conciencia silábica
- **Segundo y tercer trimestre:** conciencia fonémica

Cinco años

- **Primero trimestre:** conciencia fonémica
- **Segundo y tercer trimestre:** alfabetización inicial (la conciencia fonémica se acompaña de la enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos y se transfiere a la lectura de palabras sencillas)

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



Reconocer

Descripción

El profesional pronuncia una unidad y los niños indican si la escuchan dentro de una determinada palabra

Ejemplos

¿Suenan /sa/ en 'sapo'?
¿Suenan /s/ en 'sopa'?



Segmentar

Descripción

El profesional pronuncia una palabra y los niños la rompen en sus unidades

Ejemplos

¿Qué sílabas escuchamos en 'patata'?
¿Qué sonidos escuchamos en 'sol'?



Integrar

Descripción

El profesional pronuncia las unidades aisladas y los niños las integran en una palabra

Ejemplos

¿Qué palabra queda si junto las sílabas /me/, /sa/?
¿Qué palabra queda si junto los sonidos /s/, /o/, /l/?



Manipular

Descripción

Los niños omiten, añaden y sustituyen unidades en las palabras que les presenta el profesional

Ejemplos

¿Cómo queda 'pato' si le ponemos el trocito /za/ delante?
¿Cómo queda 'oca' si le ponemos el trocito /f/ delante?



McNeill, B. C. y Gillon, G. T. (2021). Integrated phonological awareness intervention. In L. Williams, S. McLeod, y R. McCauley (Eds.), Interventions for Speech Sound Disorders in Children (2nd ed., pp. 111–139). Brookes

4. Los aspectos lingüísticos importan

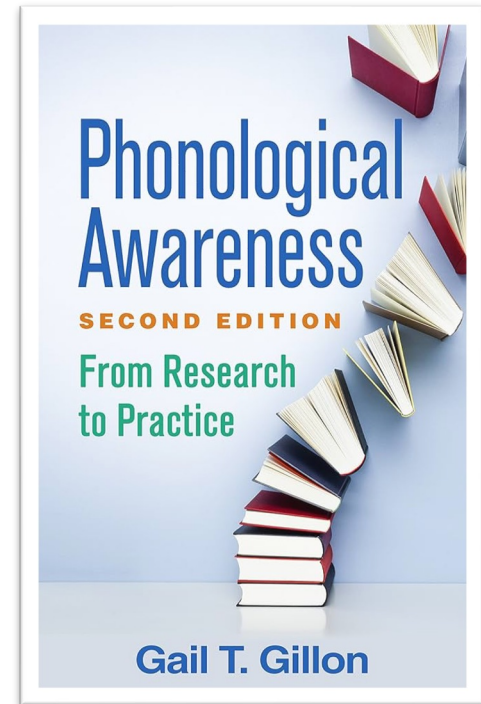
Cinco aspectos lingüísticos importantes a tener en cuenta en el trabajo de la conciencia fonológica
(Defior, 1996, Gillon, 2017)

	Elemento lingüístico	Ejemplo sencillo	Ejemplo complejo
1	En palabras cortas es más sencillo que en palabras largas	¿Suena /mo/ en ‘mono’?	¿Suena /mo/ en ‘monopatín’?
2	En palabras frecuentes es más sencillo que en palabras infrecuentes	¿Suena /so/ en ‘sopa’?	¿Suena /so/ en ‘sodio’?
3	En sílabas directas (CV) es más sencillo que en inversas (VC) que, a su vez es más sencillo que en mixtas (CVC), que es más sencillo que en trabadas (CCV)	¿Suena /la/ en ‘lata’?	¿Suena /al/ en ‘alto’? ¿Suena /cal/ en ‘calvo’? ¿Suena /cla/ en ‘clavo’?
4	En posición inicial es más fácil que en final, que es más fácil que en medial	¿Suena /pe/ en ‘pelota’?	¿Suena /pe/ en ‘canapé’? ¿Suena /pe/ en ‘carpeta’?
5	Los fonemas cuyo sonido se puede alargar son más sencillos que aquellos cuyo sonido no se puede alargar	¿Suena /s/ en ‘sapo’?	¿Suena /p/ en ‘pito’?

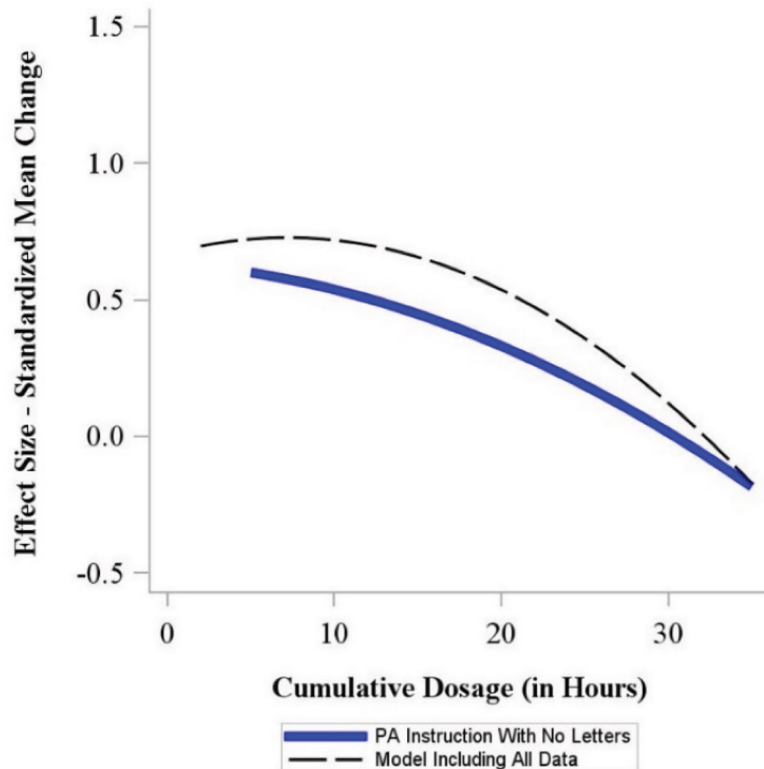
5. Los aspectos instruccionales importan

Aspectos **instruccionales** relevantes (Gillon, 2017)

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



6. La conciencia fonológica no requiere de sesiones largas, sino de rutinas semanales y breves



SCIENTIFIC STUDIES OF READING
<https://doi.org/10.1080/1088438.2024.2309386>

Routledge
Taylor & Francis Group

Check for updates

A Meta-Analysis on the Optimal Cumulative Dosage of Early Phonemic Awareness Instruction

Florina Erbeli^a, Marianne Rice^a, Ying Xu^a, Megan E. Bishop^a, and J. Marc Goodrich^b

^aDepartment of Educational Psychology, Texas A&M University, College Station, USA; ^bDepartment of Teaching, Learning & Culture, Texas A&M University, College Station, USA

ABSTRACT

Purpose: Research on how much early phonemic awareness (PA) instruction is optimal has produced inconclusive answers. We conducted a nonlinear meta-analysis to estimate the optimal cumulative dosage of early PA instruction on PA outcomes with an associated maximum effect size in preschool through first-grade students.

Method: Sixteen experimental and quasi-experimental primary studies (35 effect sizes) on PA instruction effectiveness that reported cumulative dosage data were included. There were 613 students in treatment and 542 students in control conditions ($M_{age} = 5.20$ years; $SD_{age} = 0.87$).

Results: The cumulative dosage response model took a concave parabolic form (an upside-down U shape). Specifically, PA instruction effects improved with increasing dosage up to 10.20 hours of instruction ($d_{max} = 0.74$), after which the effects declined. Moderator analyses revealed these results held for students at-risk for reading disabilities and basic PA skills instruction. Furthermore, moderator analyses showed that the dosage response curves exhibited a convex parabolic form (a U shape) in PA instruction with letters, with effects continually increasing after 16 hours of PA instruction.

Discussion: Overall, our findings highlight the importance of planning the optimal cumulative dosage of early PA instruction in preschool through first-grade settings so that students acquire the PA and phonological-orthographic associations taught and show progress in learning to read.

Phonemic awareness (PA) is the ability to recognize and manipulate sounds or phonemes in spoken words. It is a foundational skill needed for word reading, and it supports later reading and spelling development (Erbeli et al., 2018, 2023; Foorman, 2003; Hulme et al., 2012; Melby-Lervåg et al., 2012; Muter et al., 2004; National Reading Panel, 2000). The basics of phoneme perception are acquired as part of language development prior to formal schooling, but explicit PA instruction helps students refine PA skills and understand how sounds are represented in writing (Rayner et al., 2001; Rice et al., 2022, 2023). Typically, formal instruction in PA begins in kindergarten in the United States. Most students will acquire adequate PA skills by the end of kindergarten or the beginning of first grade. To optimally plan PA instruction, it is crucial to identify salient instruction characteristics and understand how to implement these characteristics to meet the needs of students most effectively. One such characteristic is the cumulative dosage of PA instruction, defined as the total amount of hours PA instruction is administered. Given that different amounts of PA instruction dosage might lead to different magnitude of effects, we ask how much time should optimally be spent on PA instruction to be the most effective for PA outcomes. The goal of this study was to use nonlinear meta-analysis to

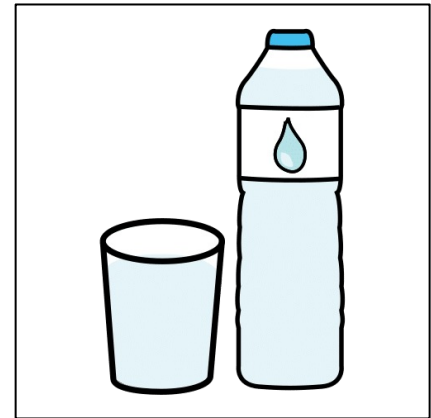
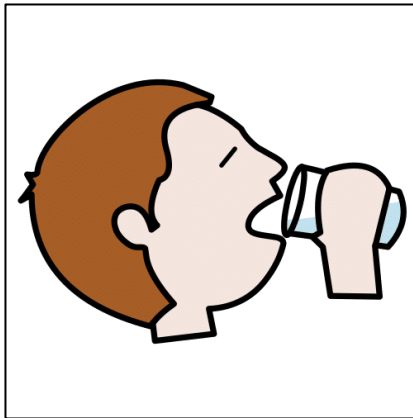
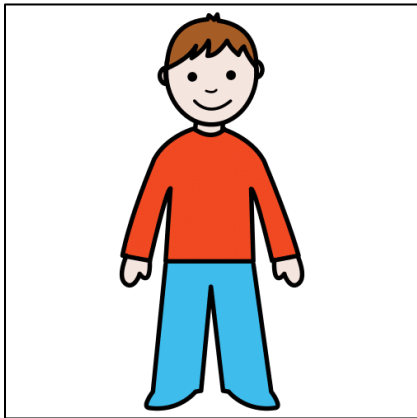
Erbeli, F., Rice, M., Xu, Y., Bishop, M. E. y Goodrich, J. M. (2024). A meta-analysis on the optimal cumulative dosage of early phonemic awareness instruction. *Scientific Studies of Reading*. Advance online publication.

6. La conciencia fonológica no requiere de sesiones largas, sino de rutinas semanales y breves

Semana	Sesión A	Sesión B	Semana	Sesión A	Sesión B
1	15'	15'	16	15'	15'
2	15'	15'	17	15'	15'
3	15'	15'	18	15'	15'
4	15'	15'	19	15'	15'
5	15'	15'	20	15'	15'
6	15'	15'	21	15'	15'
7	15'	15'	22	15'	15'
8	15'	15'	23	15'	15'
9	15'	15'	23	15'	15'
10	15'	15'	25	15'	15'
11	15'	15'	26	15'	15'
12	15'	15'	27	15'	15'
13	15'	15'	28	15'	15'
14	15'	15'	29	15'	15'
15	15'	15'	30	15'	15'
Total		15 horas de intervención			

Erbeli, F., Rice, M., Xu, Y., Bishop, M. E. y Goodrich, J. M. (2024). A meta-analysis on the optimal cumulative dosage of early phonemic awareness instruction. *Scientific Studies of Reading*. Advance online publication.

Conciencia léxica



Protocolo de instrucción y dosis

Pequeño grupo

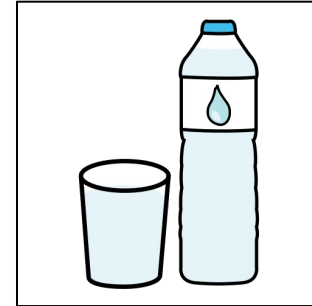
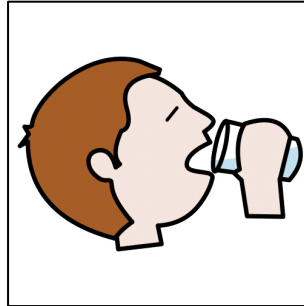
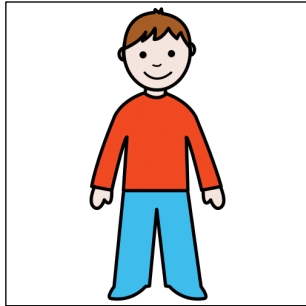
1. Activación de conocimientos previos
2. Instrucción en grupo
3. Modelado
4. Practica grupal (Modelado + imitación + práctica + corrección)

Dosis en PANDA

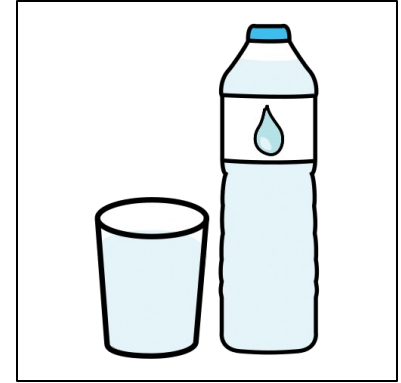
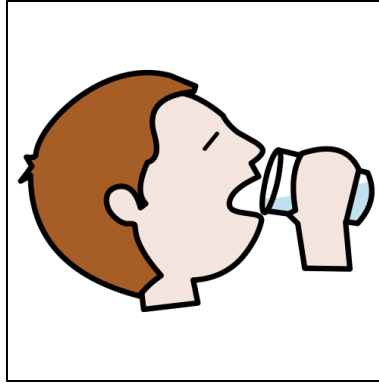
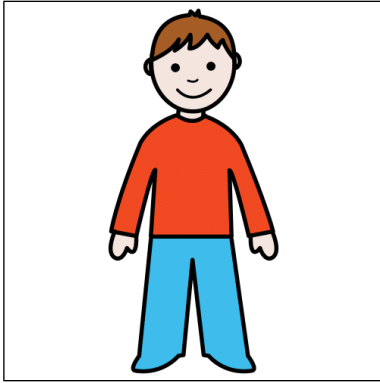
- Un ítem de modelado
- 8 de práctica
- Dos sesiones semanales de 15 minutos cada una



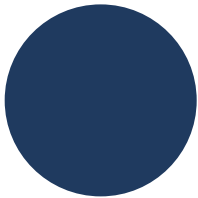
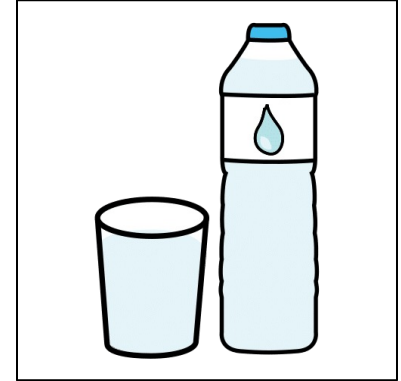
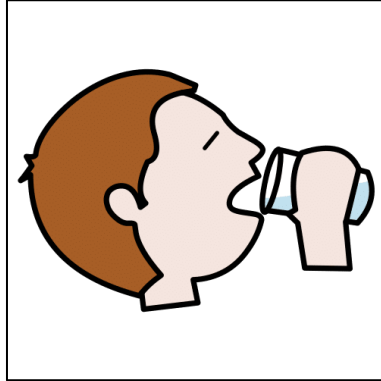
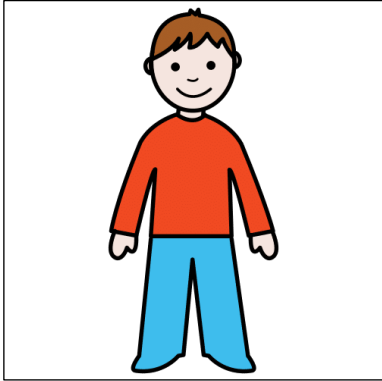
Recomendaciones técnicas

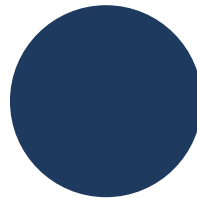
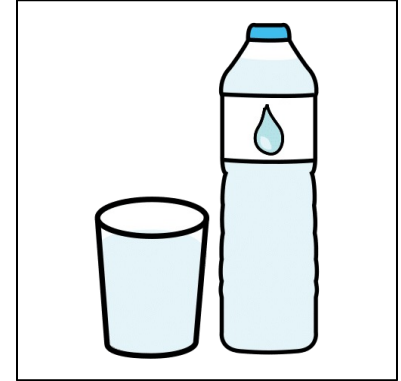
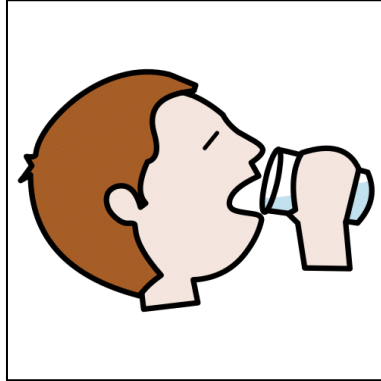
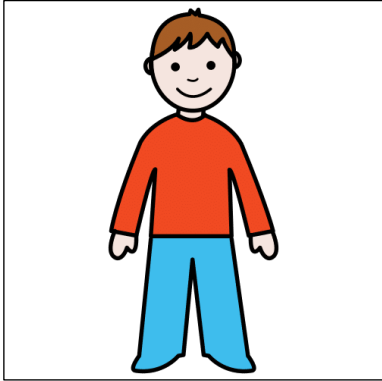


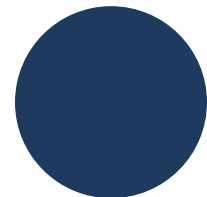
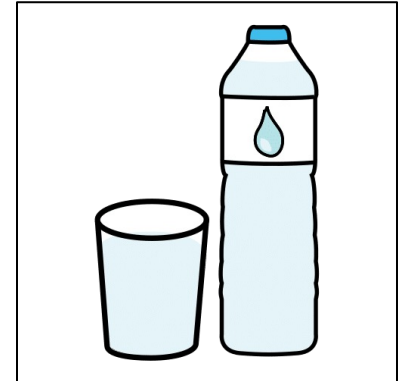
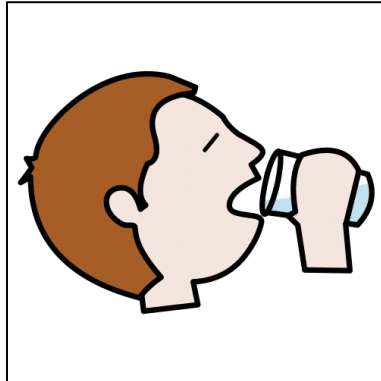
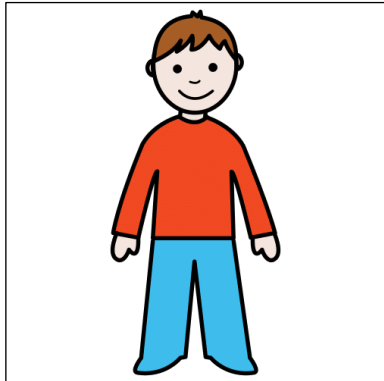
Conviene comenzar por frases de objeto directo: /Juan bebe
agua/
Palabras fonológicamente sencillas
Conviene evitar al principio las palabras de función

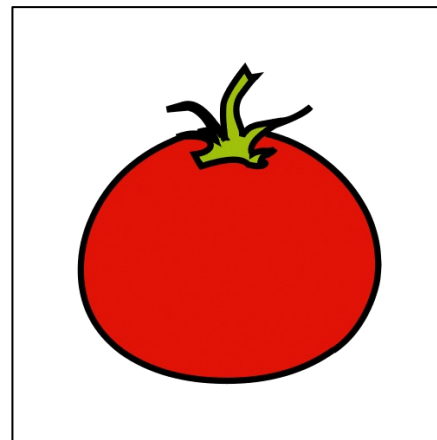
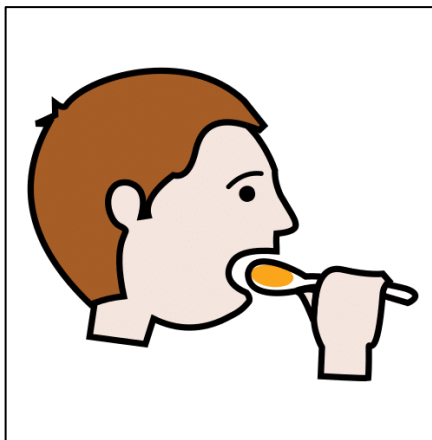
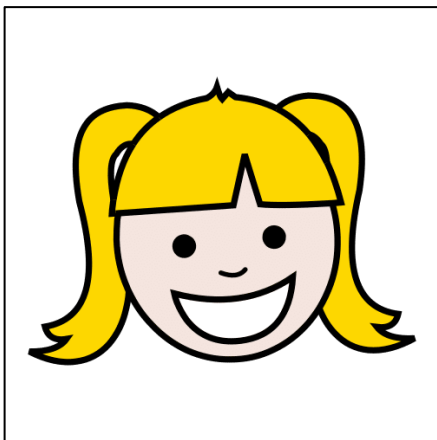


¿Cuántas palabras hay en la frase 'Juan bebe agua'?

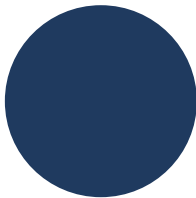
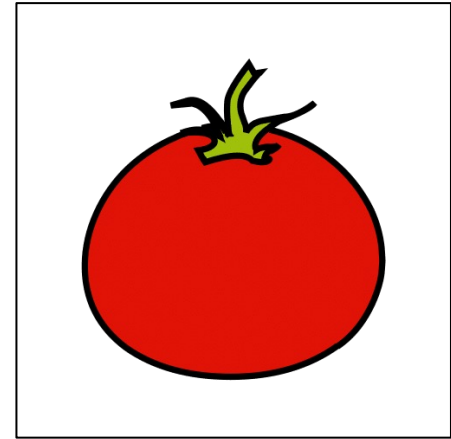
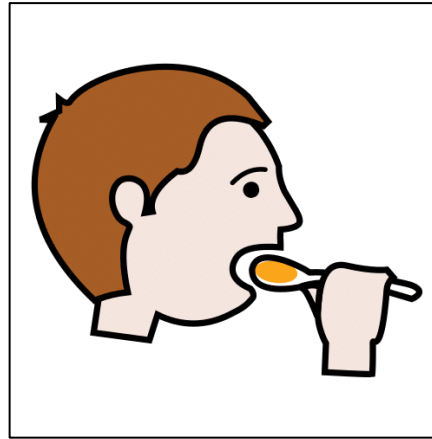
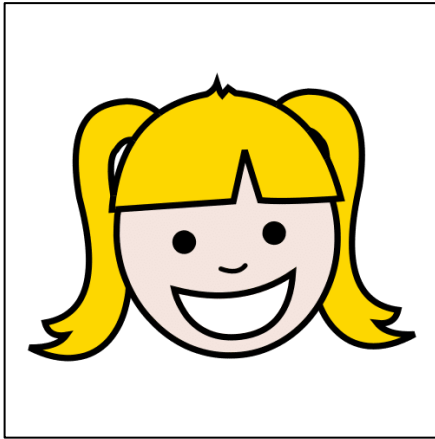


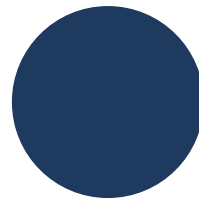
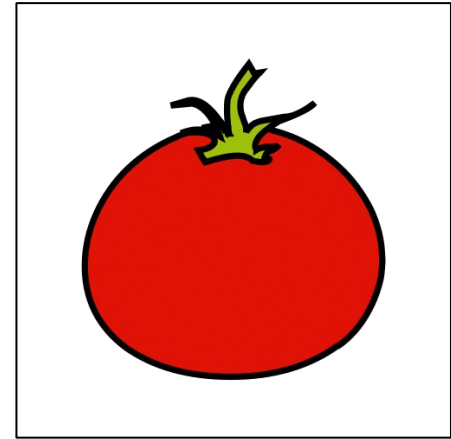
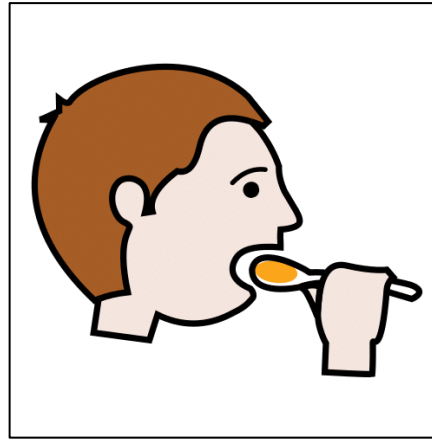
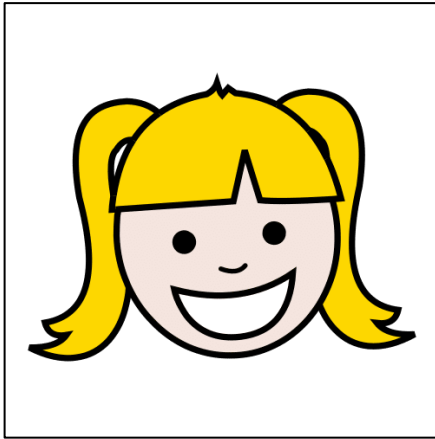


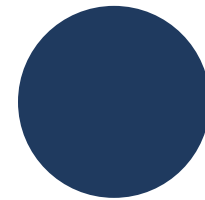
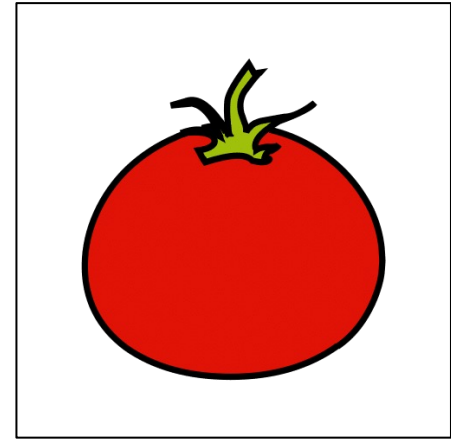
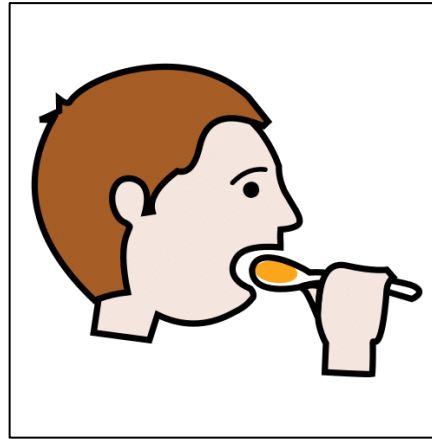
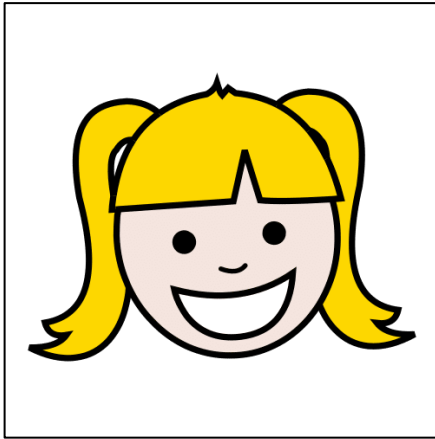




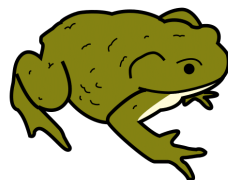
¿Cuántas palabras hay en la frase 'María come tomates'?







Conciencia silábica



Protocolo de instrucción y dosis

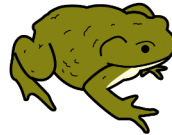
Pequeño grupo

1. Activación de conocimientos previos
2. Instrucción en grupo
3. Modelado
4. Practica grupal (Modelado + imitación + práctica + corrección)

Dosis en PANDA

- Un ítem de modelado
- 8 de práctica
- Dos sesiones semanales de 15 minutos cada una





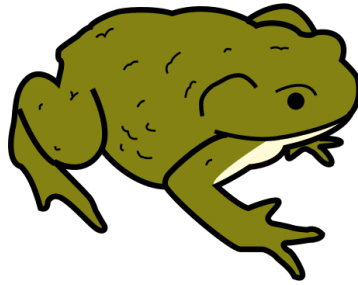
Requisitos de diseño en PANDA

1. La palabra representada con un dibujo.
2. Algo que represente la estructura silábica de la palabra.
3. Un elemento que, al pronunciar, permita a los niños ver qué segmento de la palabra pronuncian.
4. Un indicador visual de que el ítem se ha terminado y de que empieza el siguiente.

Reconocer sílabas

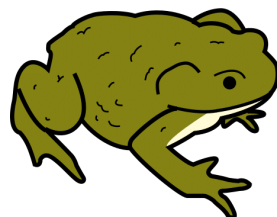


Un ejemplo de material
Conciencia silábica



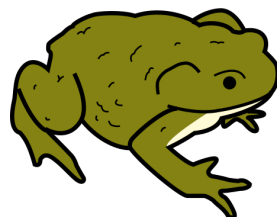
Fíjate: la palabra
/sapo/ tiene dos
trocitos.





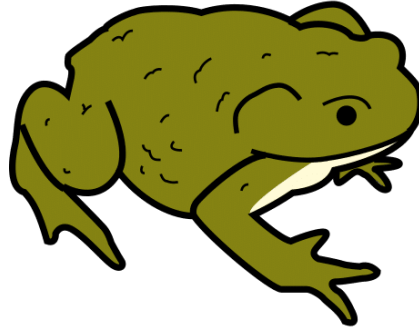
/sa/





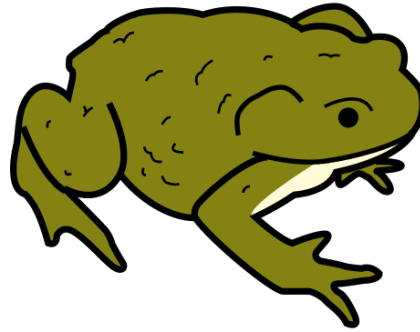
/po/





¿Cuál suena
aquí?





¡Muy bien!





Fíjate: la palabra
/sopa/ tiene dos
trocitos.





/so/





/pa/





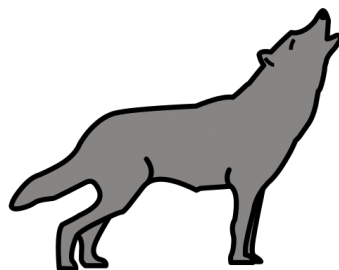
¿Cuál suena
aquí?





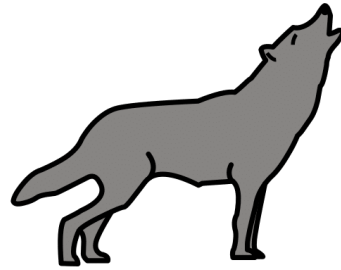
¡Muy bien!





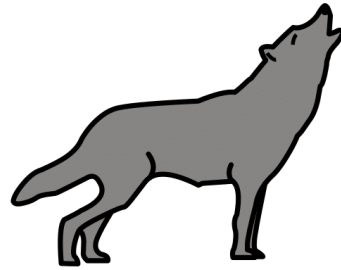
Fíjate: la palabra
/lobo/ tiene dos
trocitos.





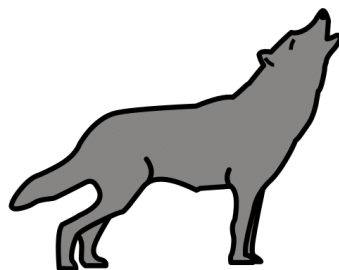
/lo/





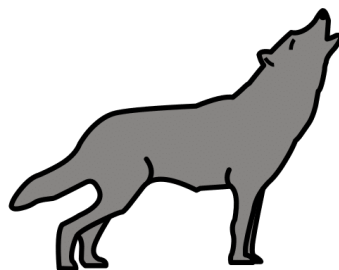
/bo/





¿Cuál suena
aquí?





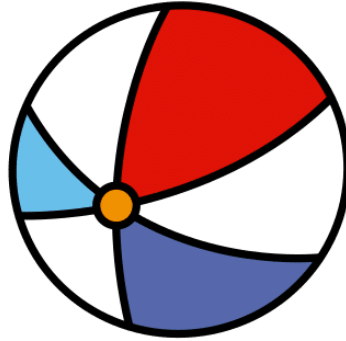
¡Muy bien!



Segmentar sílabas

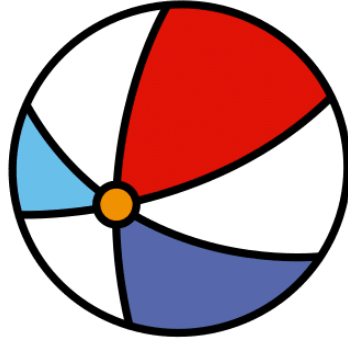


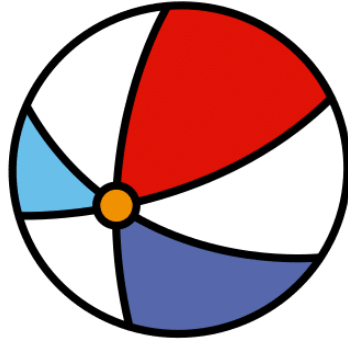
Un ejemplo de material
Conciencia silábica

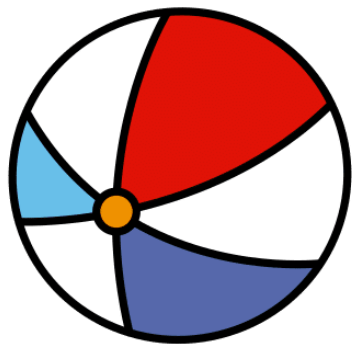


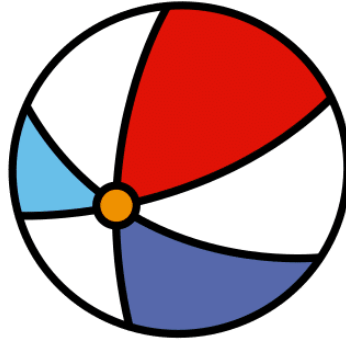
¿Cuántos
sílabas
escuchamos en
pelota?











Muy bien





¿Cuántos
sílabas
escuchamos en
camisa?

Three empty blue rounded rectangular boxes for writing the answer.



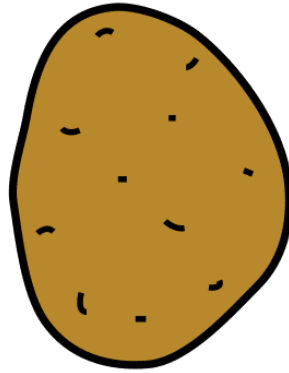






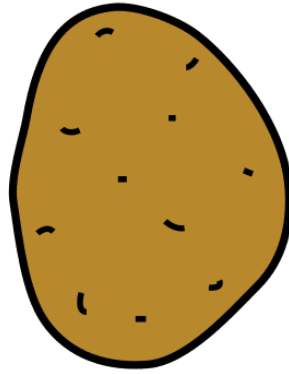
Muy bien

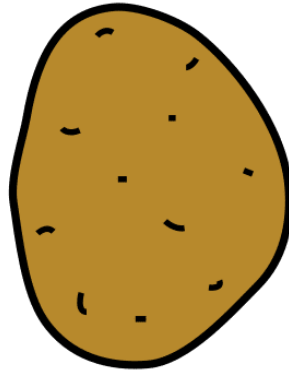


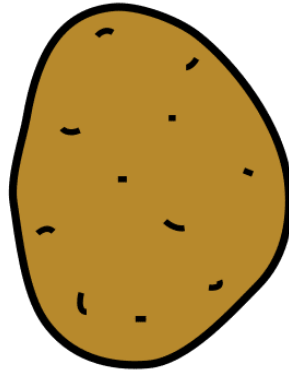


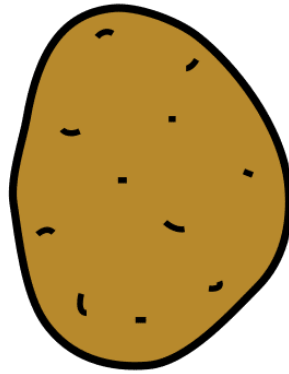
¿Cuántos
sílabas
escuchamos en
patata?

Three empty blue rounded rectangular boxes for writing the syllables of the word 'patata'.









Muy bien



Integrar sílabas



Un ejemplo de material
Conciencia silábica

tomate



Fíjate: esta
palabra tiene
tiene tres
trocitos.



to

to



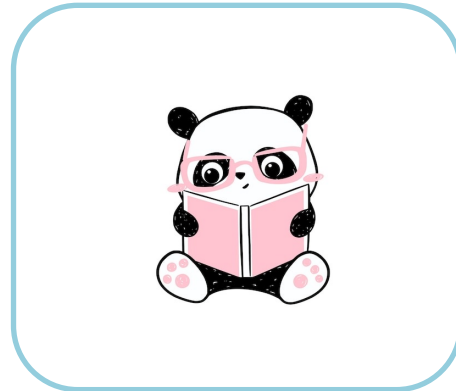
ma

zi?



¿?

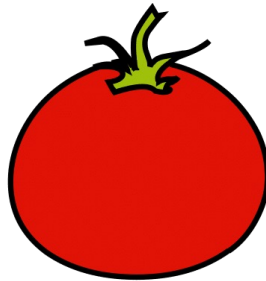
te





¿Cómo queda
todo junto?





Tomate



dominó



Fíjate: esta
palabra tiene
tiene tres
trocitos.



do

؟



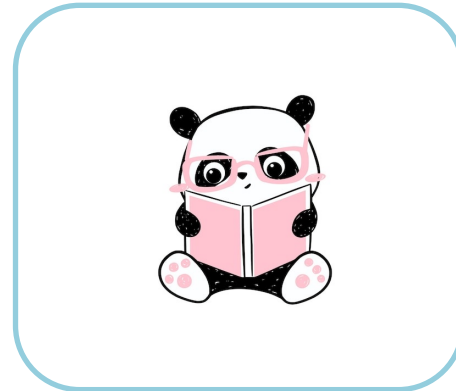
zi?

mi





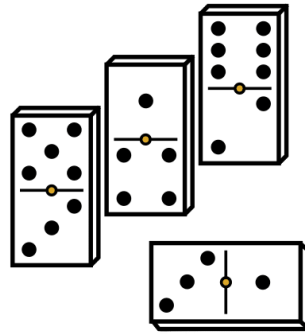
no





¿Cómo queda
todo junto?





Dominó



muleta



Fíjate: esta
palabra tiene
tiene tres
trocitos.



ۛۛ

mu



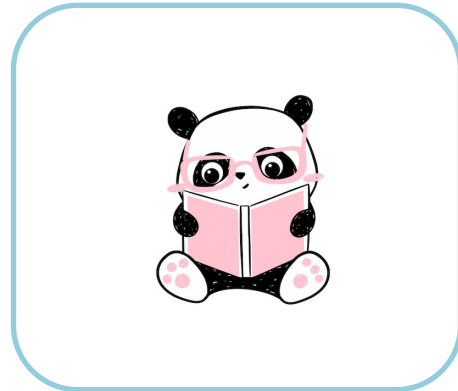
ز؟

le





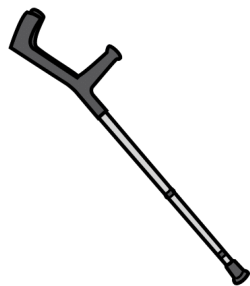
ta





¿Cómo queda
todo junto?





Muleta



Conciencia fonémica

Protocolo de instrucción y dosis

Pequeño grupo

1. Activación de conocimientos previos
2. Instrucción en grupo
3. Modelado
4. Practica grupal (Modelado + imitación + práctica + corrección)

Dosis en PANDA

- Un ítem de modelado
- 8 de práctica
- Dos sesiones semanales de 15 minutos cada una



Recomendaciones técnicas

Requisitos de diseño en PANDA

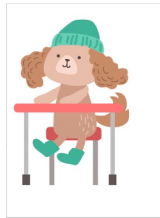
1. La palabra representada con un dibujo.
2. Algo que represente la estructura silábica de la palabra.
3. Un elemento que, al pronunciar, permita a los niños ver qué segmento de la palabra pronuncian.
4. Un indicador visual de que el ítem se ha terminado y de que empieza el siguiente.
5. Uso de articulemas para representar el sonido

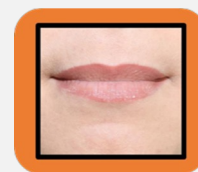
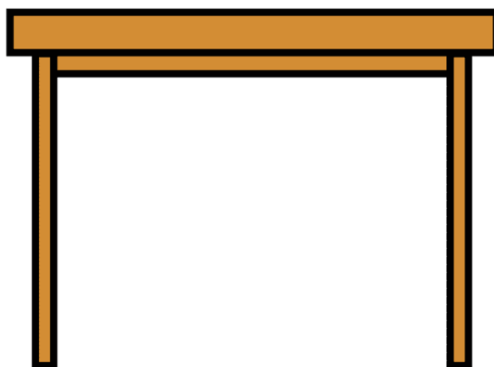
Reconocer fonemas

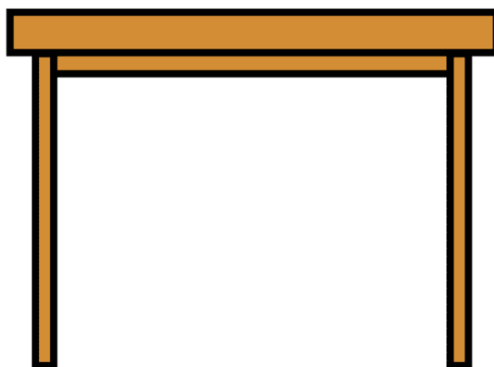


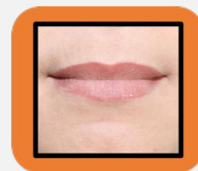
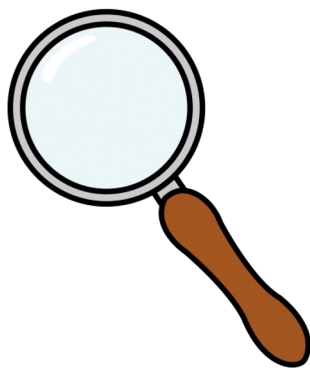
Un ejemplo de material
Conciencia fonémica











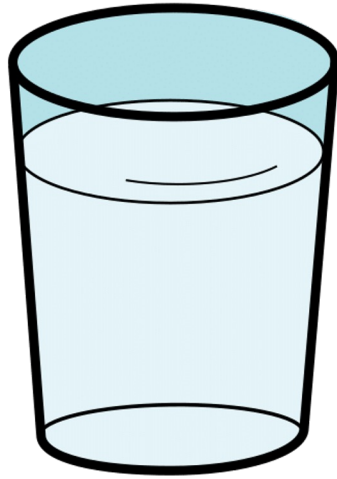


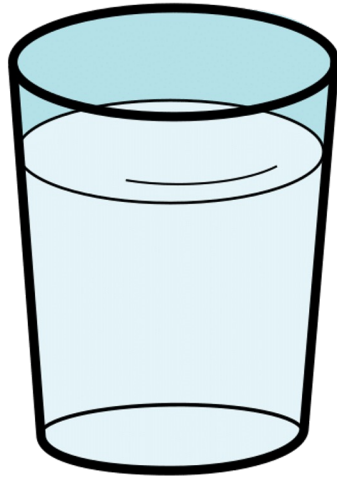
Segmentar palabras en fonemas

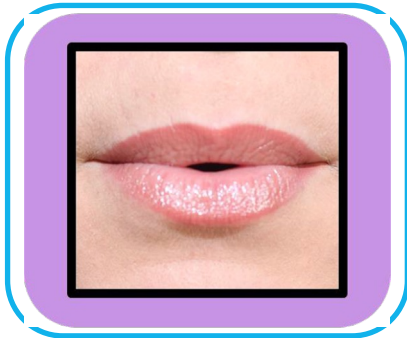
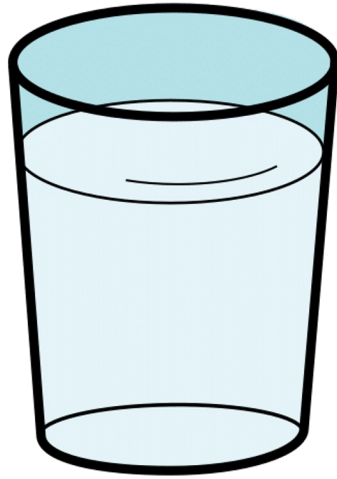


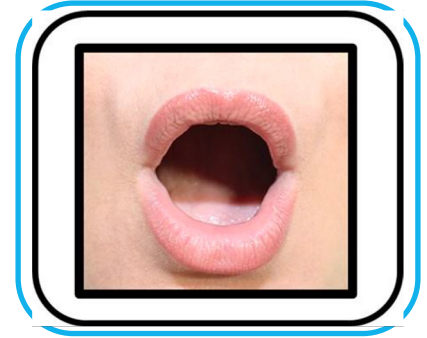
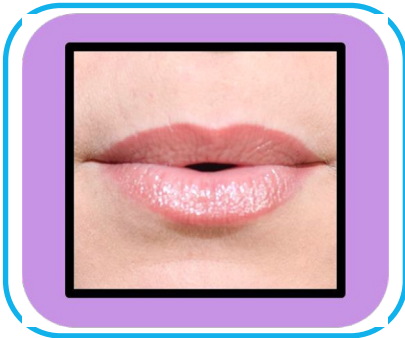
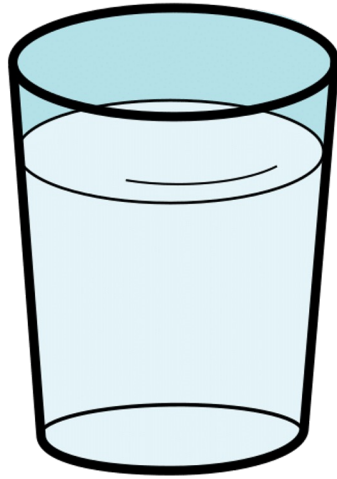
Un ejemplo de material
Conciencia fonémica

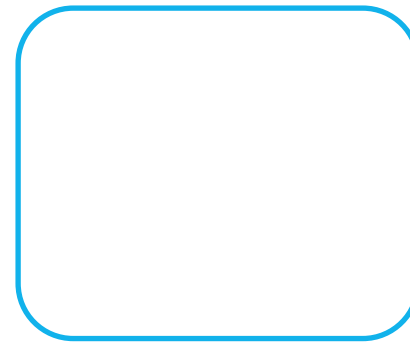
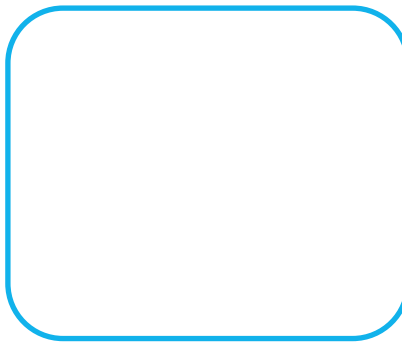
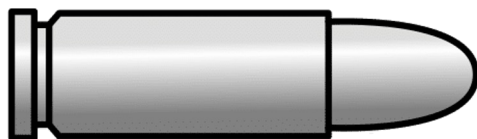


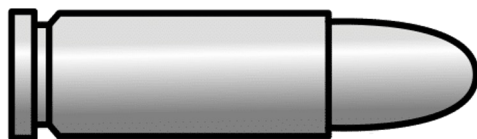


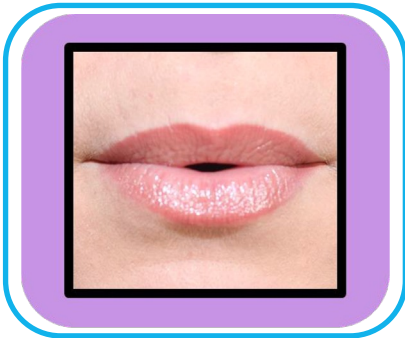
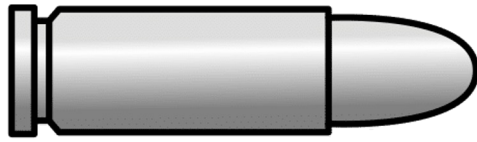


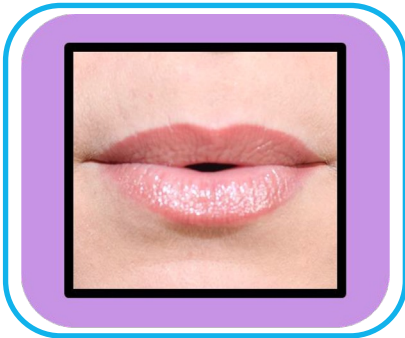
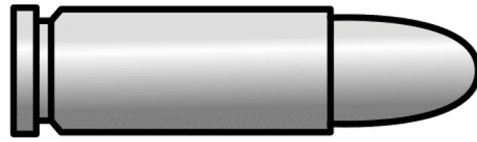


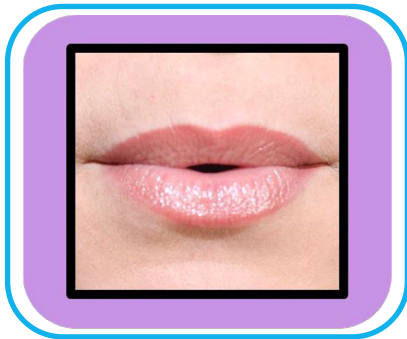
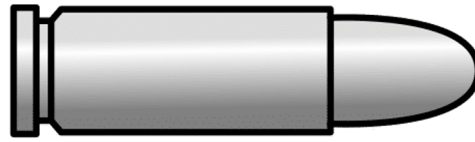


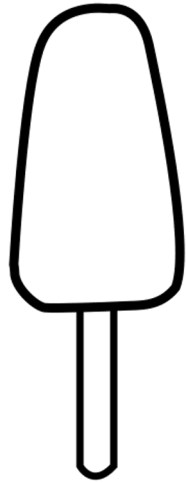




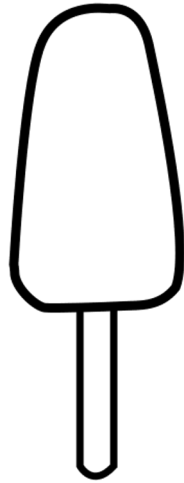


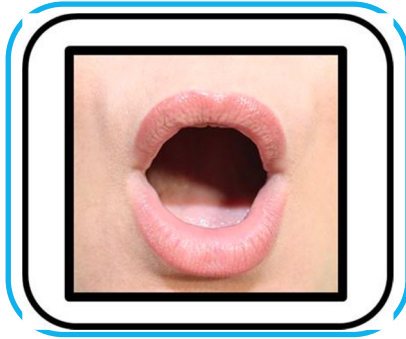
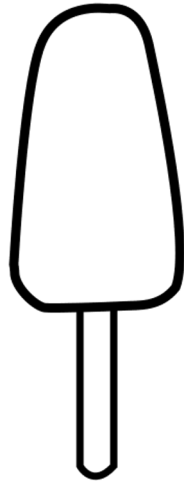


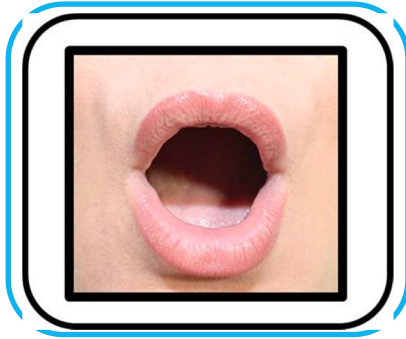
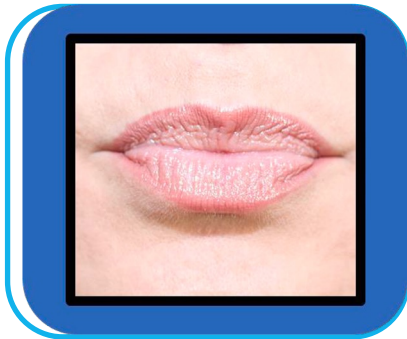
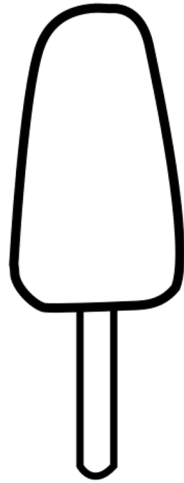


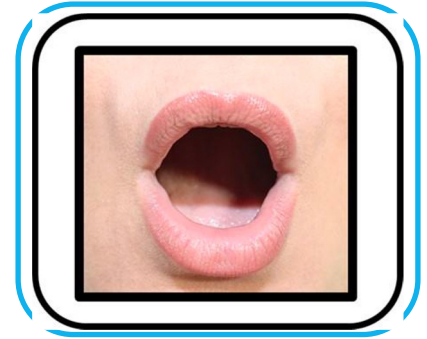
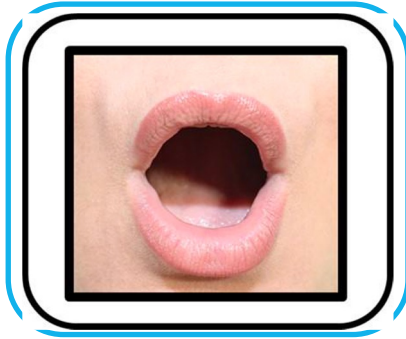
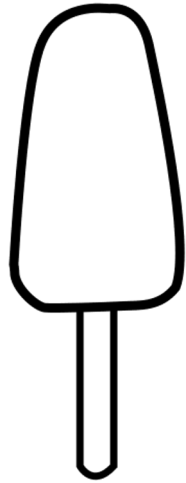


--	--	--	--









Integrar fonemas en palabras



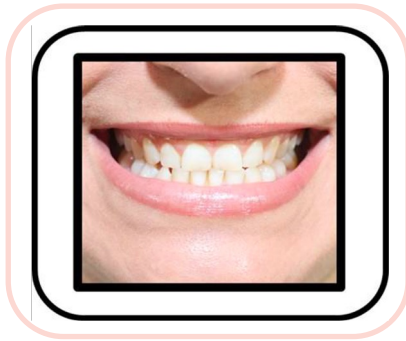
Un ejemplo de material
Conciencia fonémica

¿?

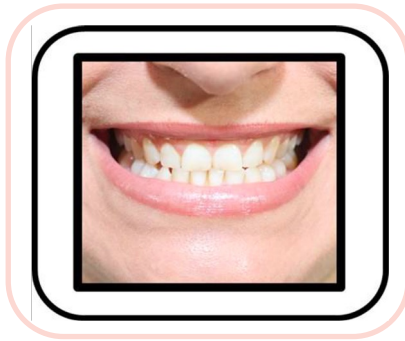
¿?



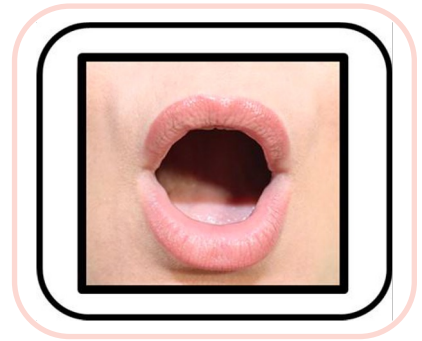
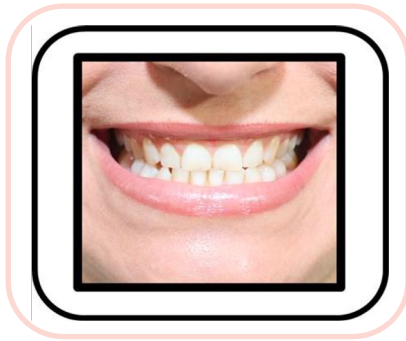
¿?

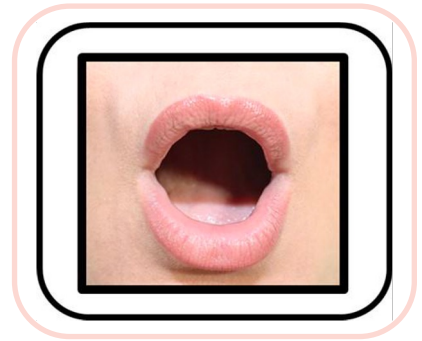
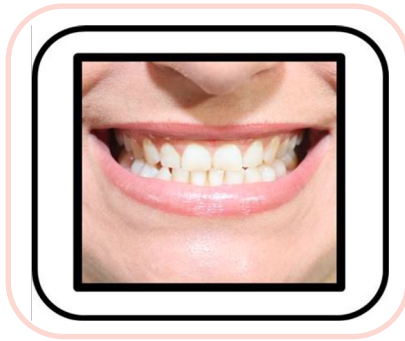
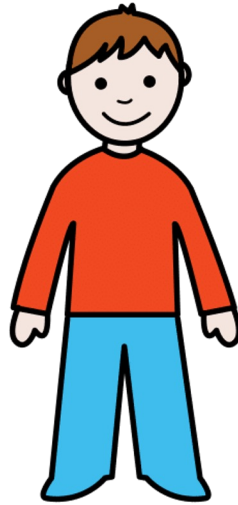


¿?



¿?

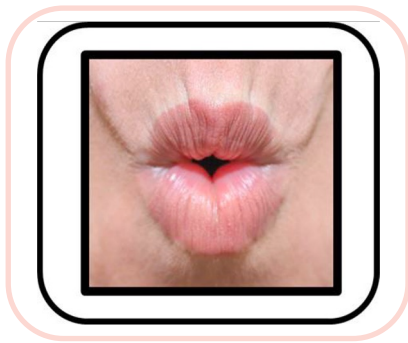




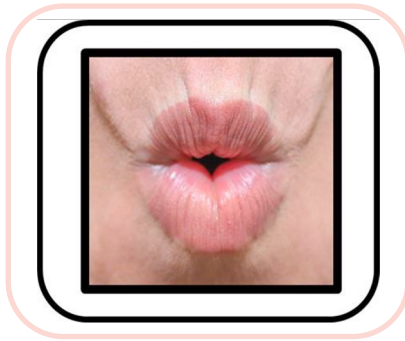
¿?



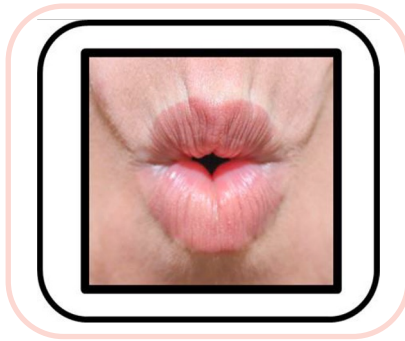
¿?

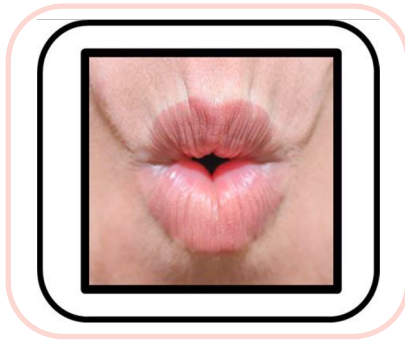


¿?



¿?





¿?



¿?

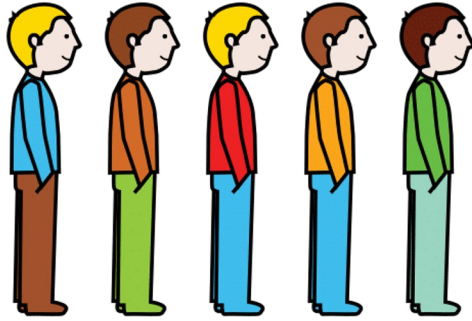


¿?



¿?







3. Vocabulario

¿Enseñanza explícita o implícita?

Los resultados indican que cuando la enseñanza es explícita, esto es, se señala al niño la palabra que ha de aprender, se ponen ejemplos sobre ella y se trasfiere su uso a diferentes contextos, los resultados son mejores que cuando se espera que el niño la aprenda únicamente en base a su exposición en diferentes actividades. Se encuentran, no obstante, resultados ligeramente superiores cuando la instrucción explícita se combina con actividades de instrucción implícita. La instrucción explícita parece, en todo caso, un componente necesario.

TABLE 5

Mean effect sizes for type of training in interventions

Characteristic	<i>k</i>	<i>g</i>	95% CI	Q_{within}^a	$Q_{between}^b$	I^2
Type of training					18.36	
Explicit	15	1.11***	0.83, 1.40	82.02		82.93
Implicit	25	0.62***	0.46, 0.78	95.63		74.90
Combination	17	1.21***	0.94, 1.47	85.70		81.33

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.

Introducción a la enseñanza de vocabulario

¿Qué tengo
que aprender
de una
palabra? (Beck
et al., 2013)

Pronunciación

Significado

Uso

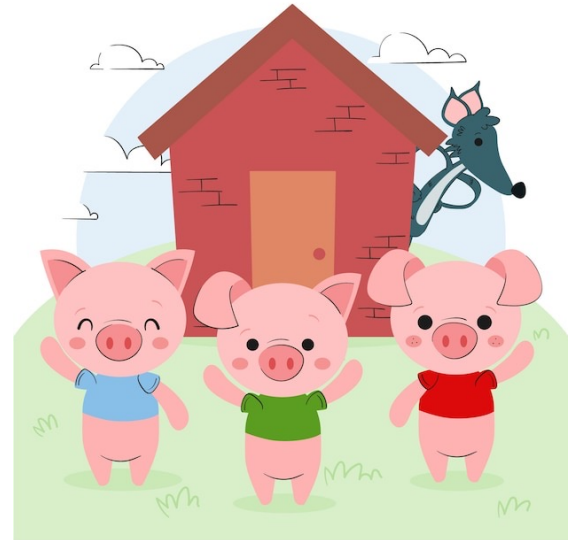
Dos aspectos
importantes
del
vocabulario
(Beck et al.,
2013)

Amplitud

Profundidad

Método de Silverman (2007)

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



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

Avances técnicos en la enseñanza de vocabulario

Gordon et al.
(2020)

La importancia de la práctica de recuperación

Storkel et al.
(2017)

Romper la enseñanza del cuento en prelectura, lectura y postlectura y dar muchas exposiciones

Burchinal et al.
(2022)

Introducir **actividades** tras la enseñanza de vocabulario que permitan **procedimentalizar** las palabras vistas

Brookes et al.
(2024)

Tratar de fijar de forma explícita la representación fonológica de la palabra

Paso 1

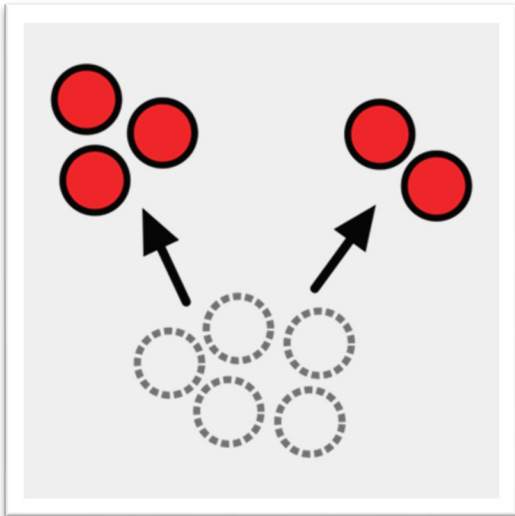
Práctica de recuperación



Recuperamos la palabra desde la definición

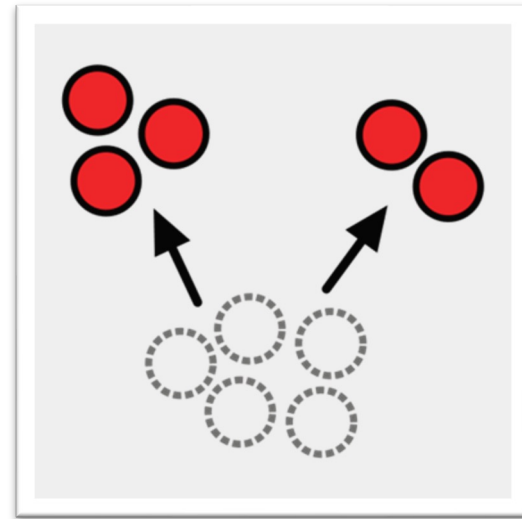
A veces queremos poner las cosas lejos unas de otras. Queremos alejar al perro de la comida, queremos alejar la mano del fuego...

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



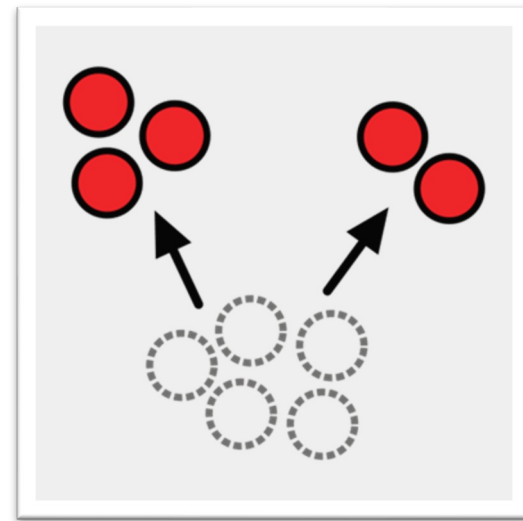
Recuperamos la palabra desde la definición

Separar



Recuperamos la definición desde la palabra

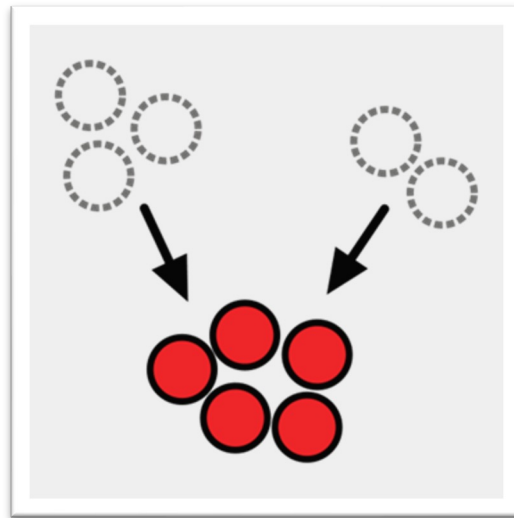
¿Qué significa
separar?



Recuperamos la palabra desde la definición

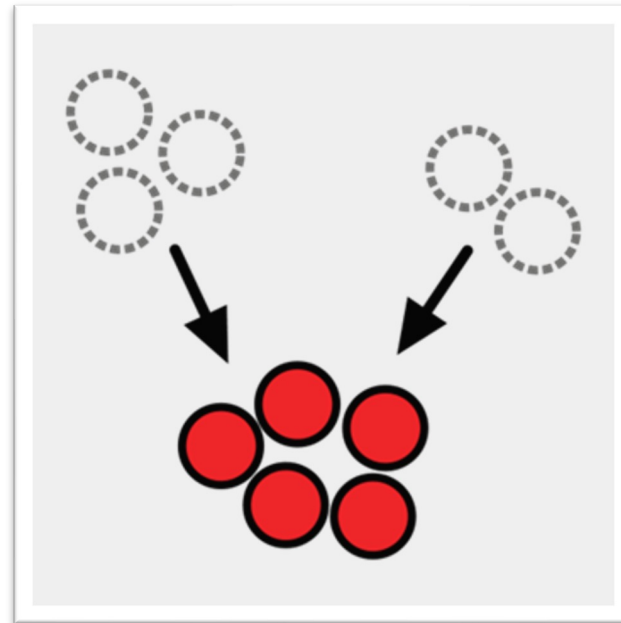
Algunas cosas sí que nos gusta que estén unidas.
Nos gusta unir las piezas de un puzle, los
ingredientes de una receta o las manos cuando
hacemos un corro.

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



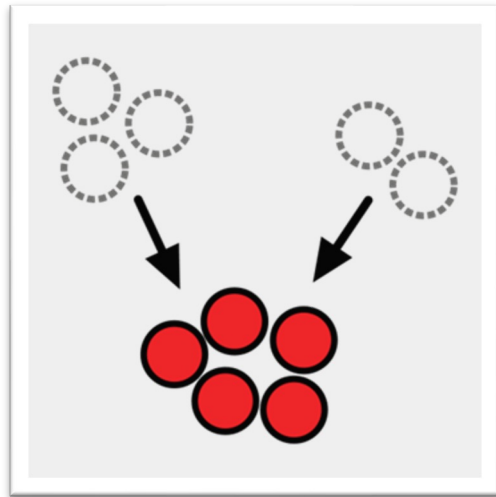
Recuperamos la palabra desde la definición

Juntar



Recuperamos la definición desde la palabra

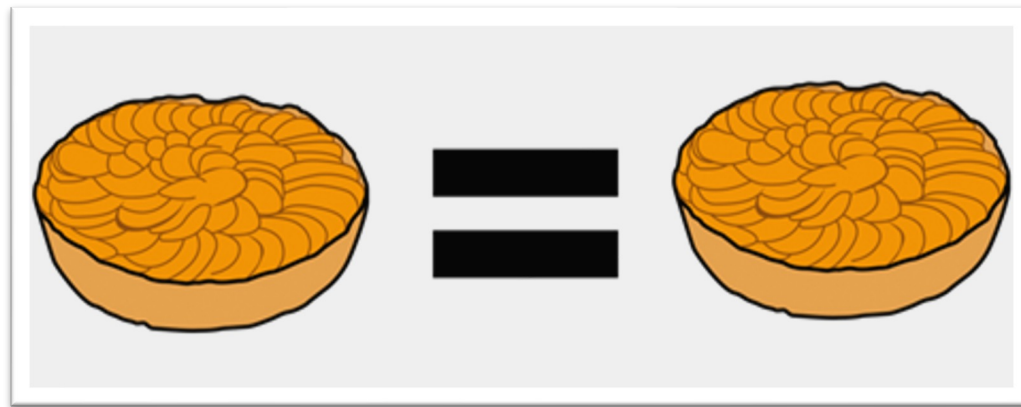
¿Qué significa juntar?



Recuperamos la palabra desde la definición

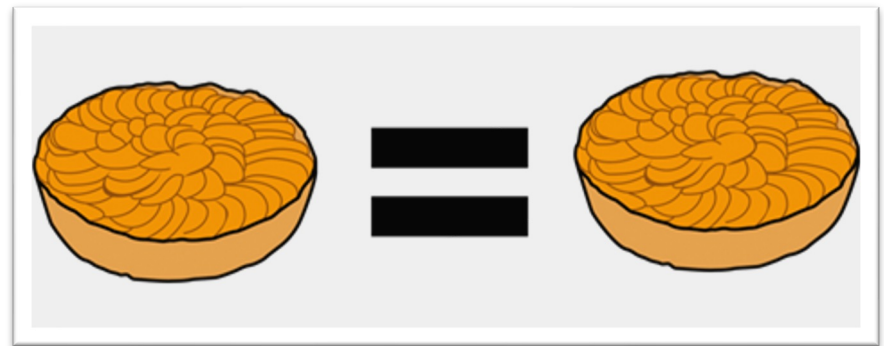
Algunas cosas se parecen mucho. Se parecen las estrellas, los árboles o los perros.

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



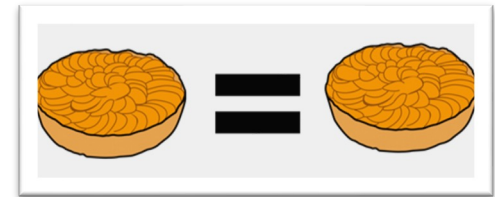
Recuperamos la palabra desde la definición

Iguales



Recuperamos la definición desde la palabra

¿Qué significa que
dos cosas son iguales?

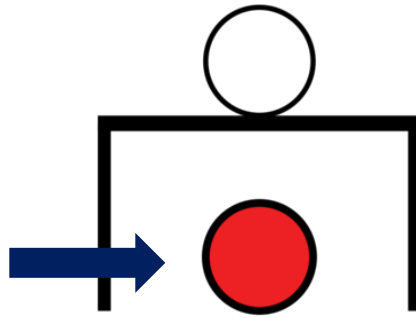


Paso 2

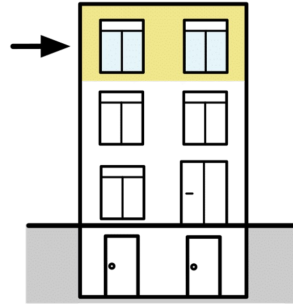
Prelectura



Inferior

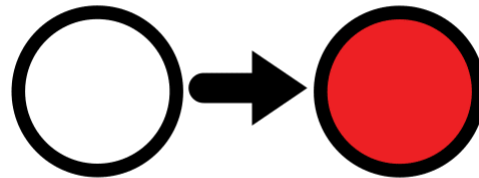


Superior



Hoy vamos a ver tres palabras. Vamos a repetirlas. Quiero que estéis muy atentos y que, al llegar a ellas, me hagáis una señal.

Siguiente



Paso 3

Lectura y enseñanza con el método
anclado



El ascensor mágico de Marco

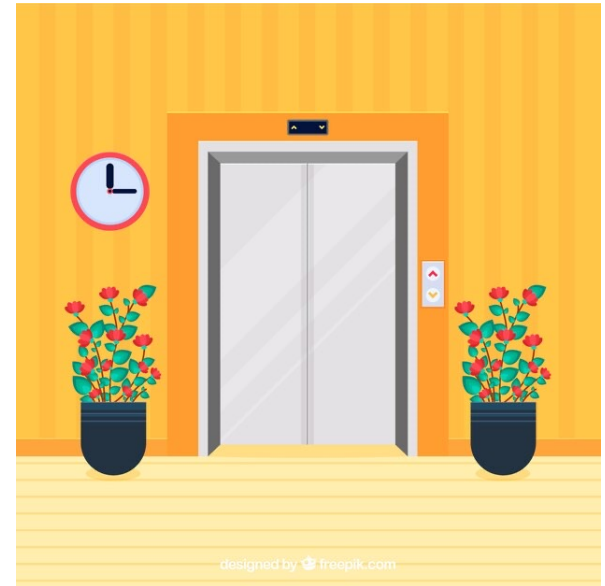
Marco vivía en una casa muy alta, con un ascensor que tenía botones mágicos. Cada botón llevaba a un mundo diferente.

Un día, apretó el botón **superior**, y ¡zas! apareció en el cielo, sobre nubes de algodón. Jugó con pájaros y voló en un globo hecho de chicle.

Luego apretó el botón **inferior**, y bajó a un mundo subterráneo lleno de topos que usaban gafas. Allí comieron pastel de tierra con gusanos de colores.

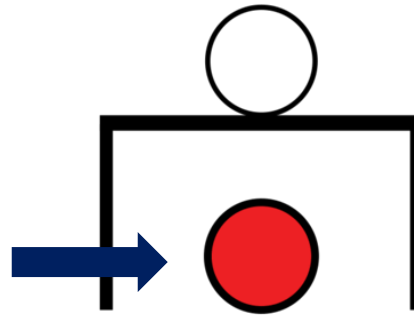
Marco sonrió y pensó: “¿Qué habrá en el **siguiente** piso?” Lo apretó y... ¡plop! apareció en su cuarto, justo a la hora de la merienda.

Desde ese día, cada tarde, Marco elige un botón distinto. Nunca sabe si irá arriba, abajo o más allá. Pero sí sabe una cosa: cada viaje es una nueva aventura.



1. Conciencia fonémica

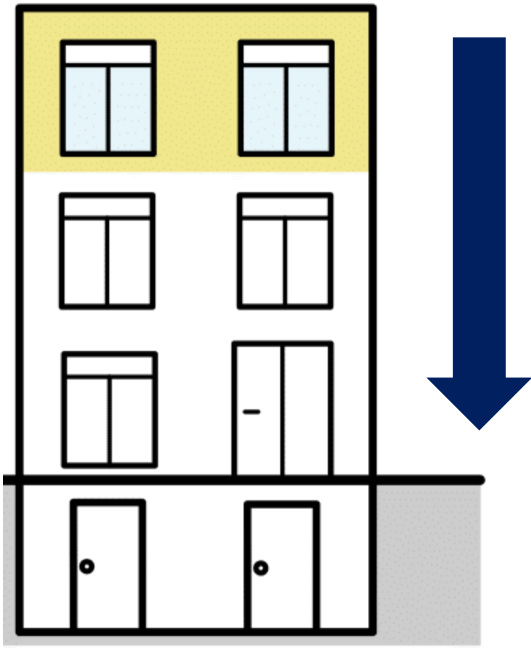
Inferior



¿Cuántos sonidos escuchamos en ‘inferior’?



2. Extracción activa del significado

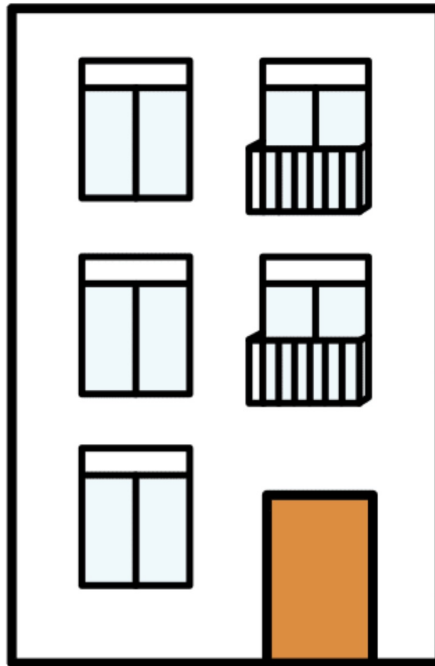


¿Por qué Marco
dice que va a
bajar al piso
inferior?

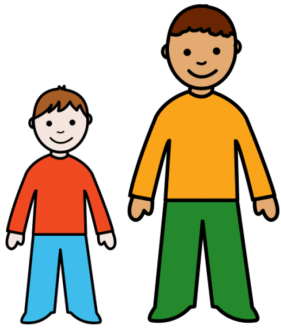
3. Enseñanza explícita de la definición

Algo es inferior cuando está por debajo de otra cosa.

Por eso, el piso más bajo de todos está en la planta inferior.



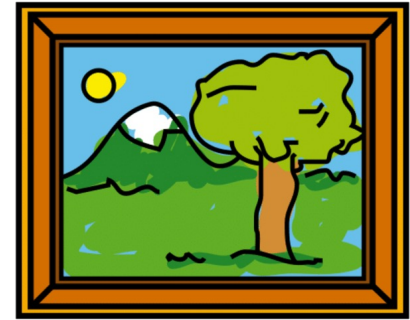
4. Elaboración de frases por parte del profesional



*Mi primo pequeño va a
un curso inferior.*

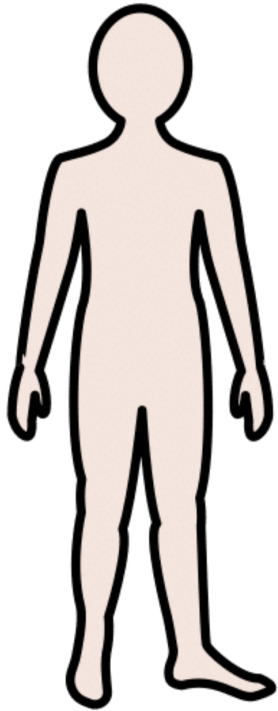


*El parking está en la
planta inferior del
edificio.*



*La parte inferior del
cuadro es verde.*

5. Elaboración de frases por parte del niño

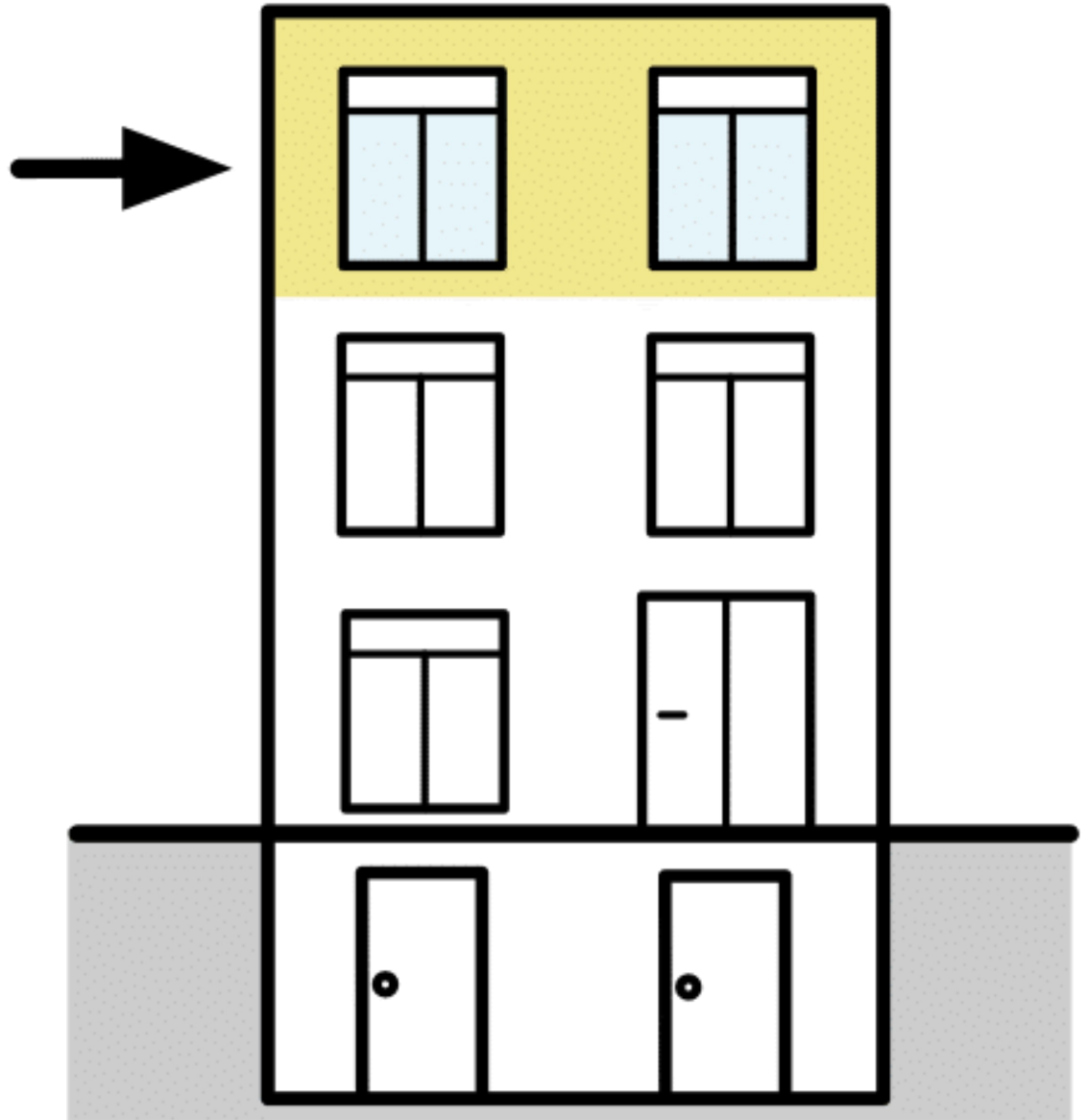


¿Qué tenemos en la parte inferior de nuestro cuerpo?

En la parte inferior de nuestro cuerpo tenemos los pies.

6. Sinónimos y antónimos

Lo contrario de inferior es **superior**, es decir, que está arriba.



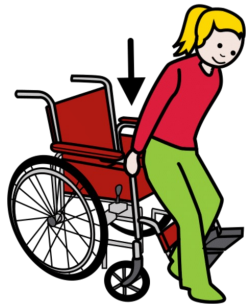
Paso 4

Post-lectura

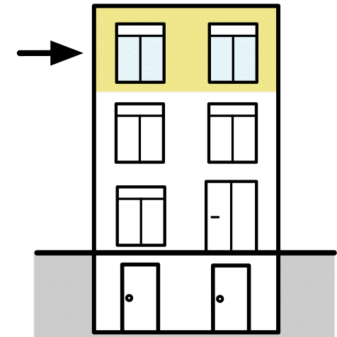


Para subir al piso superior, María tiene que usar el ascensor.

María no ha podido subir al piso superior.



¿?

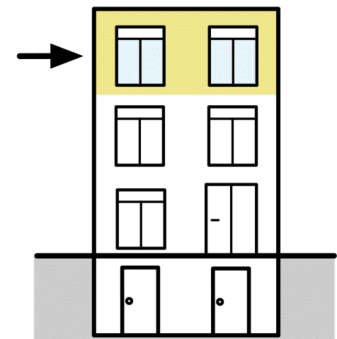


¿Por qué no ha podido subir María?

Para subir al piso superior, María tiene que usar el ascensor.

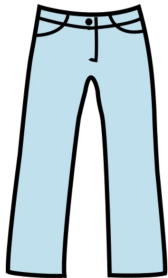
El ascensor estaba roto.

María no ha podido subir al piso superior.



Nuria tenía que arreglar
la parte inferior de sus
pantalones.

Nuria se ha pisado los
pantalones.

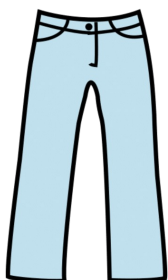


¿Por qué se ha pisado los pantalones Nuria?

Nuria tenía que arreglar
la parte inferior de sus
pantalones.

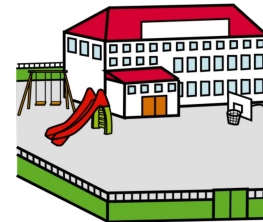
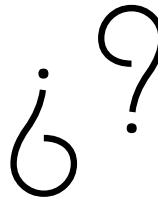
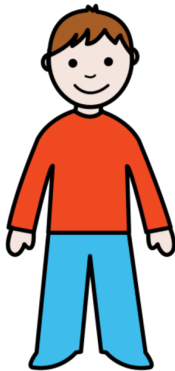
Nuria no ha podido
arreglar sus pantalones.

Nuria se ha pisado los
pantalones.



Lucas tiene que coger el siguiente autobús para ir al colegio.

Lucas ha llegado tarde al colegio.

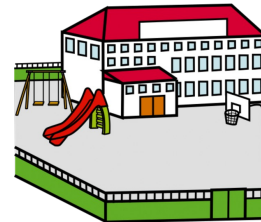
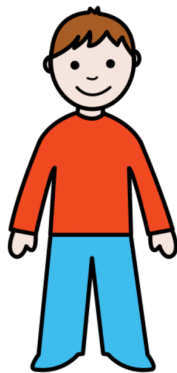


¿Por qué ha llegado tarde al colegio?

Lucas tiene que coger el próximo autobús para ir al colegio.

A Lucas se le ha escapado el autobús.

Lucas ha llegado tarde al colegio.



Avances técnicos en la enseñanza de vocabulario

Hornbrg et al.
(2018)

Es importante enseñar términos espaciales y cuantitativos

Ukrainetz et al.
(2014)

Es importante enseñar verbos, ya que estructuran el lenguaje y son palabras abstractas y difíciles de adquirir.

Hadley et al.
(2014)

Es importante usar verbos metacognitivos y metalingüísticos



Vocabulary and Language Enhancement in Kindergarten (VALE-K)

- VALE-K es un protocolo para la enseñanza de vocabulario en Educación Infantil.
- VALE-K (Kappus, 2022) trata de instruir de forma explícita entre 6 y 12 palabras a la semana.

Kappus, E (2022). Based Approach for Target Vocabulary Instruction: A Seven-Step Routine. *The Reading League*, 1(2), 49-53

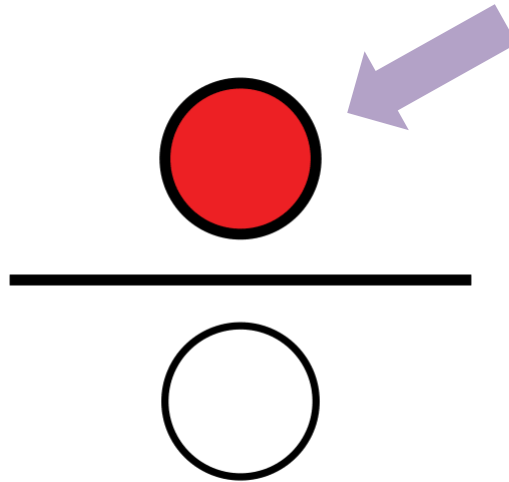
Manyak, P. C. y Kappus, E. M. (2021). Multifaceted vocabulary instruction in second-grade dual-immersion classes: quantitative findings. *The Journal of Educational Research*, 114(6), 537-549.

Unidad 1

Encima, debajo y dentro



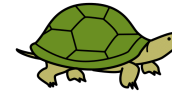
Vamos a aprender la palabra “encima”



Paso 1. Presentamos la palabra y el niño la repite de diversas formas

Vamos a aprender la palabra “encima”

- Ahora la vas a decir flojito, como si fueras una *serpiente*.
- Ahora la vas a decir más alto, como si fueras un *gorila*.
- Ahora la vamos a decir muy lento, como si fueras una *tortuga*.
- Ahora la vamos a decir muy rápido, como si fueras una *liebre*.



Paso 2. Los niños rompen la palabra en sílabas con palmadas

Encima tiene tres sílabas. Dilas tú mientras das una palmada:

EN



CI



MA



Paso 2. Los niños rompen la palabra en sílabas con palmadas

Encima tiene tres sílabas. Dila tú mientras das una palmada:

EN



CI



MA



Paso 2. Los niños rompen la palabra en sílabas con palmadas

Encima tiene tres sílabas. Dila tú mientras das una palmada:

EN



CI



MA



Paso 2. Los niños rompen la palabra en sílabas con palmadas

Encima tiene tres sílabas. Dilas tú mientras das una palmada:

EN



CI

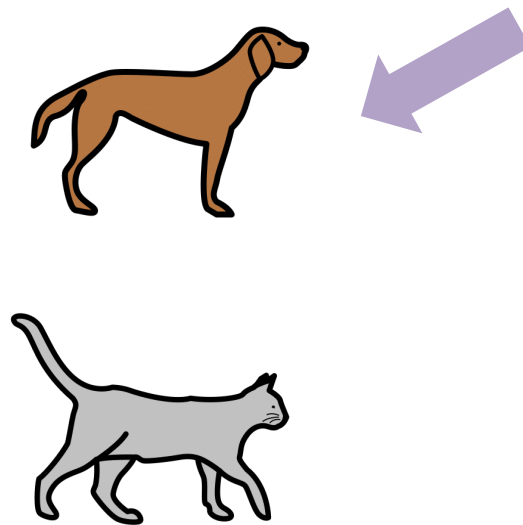


MA

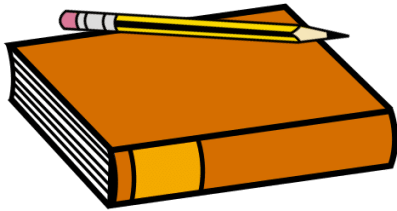


Paso 3. El profesional provee al niño de una definición sencilla

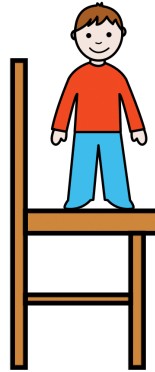
Algo está encima cuando lo vemos por arriba de alguna otra cosa.
Por eso, el perro está encima y el gato está debajo.



Pasos 4 y 5. El profesional elabora frases, enseña de nuevo la definición en relación con cada una de ellas y las relaciona con un dibujo



El lápiz está encima del libro.



El niño está encima de la silla.



El gato está encima de la casa.

Paso 6. Los niños indican si las situaciones son ejemplos o contraejemplos de la palabra



¿Esto es un ejemplo de la
palabra encima?

SI

NO

Paso 6. Los niños indican si las situaciones son ejemplos o contraejemplos de la palabra



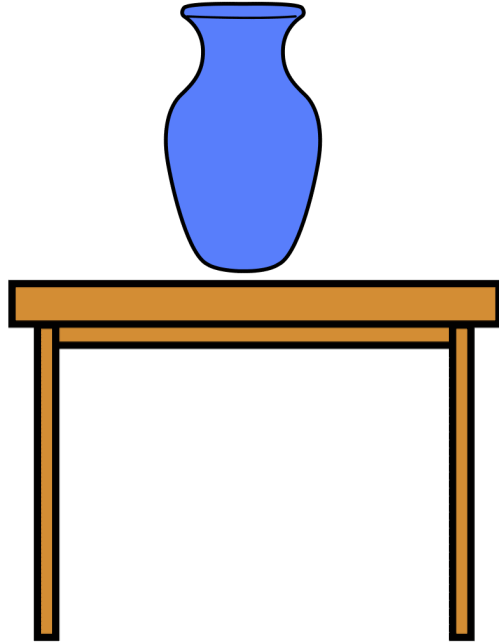
¿Esto es un ejemplo de la
palabra encima?

SI

NO



Paso 6. Los niños indican si las situaciones son ejemplos o contraejemplos de la palabra

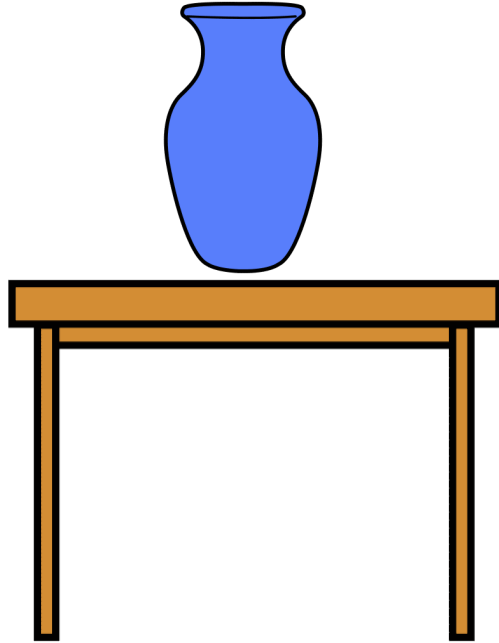


¿Esto es un ejemplo de la
palabra encima?

SI

NO

Paso 6. Los niños indican si las situaciones son ejemplos o contraejemplos de la palabra



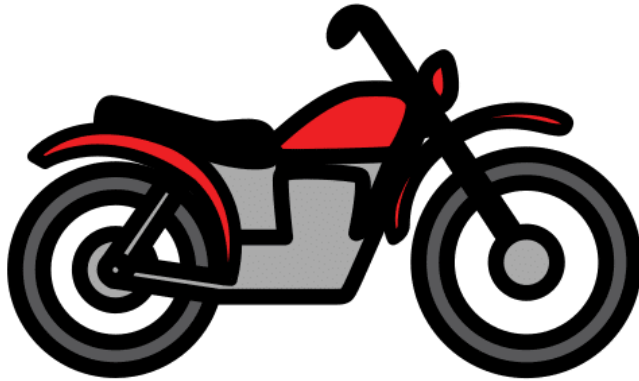
¿Esto es un ejemplo de la
palabra encima?

SI

NO



Paso 6. Los niños indican si las situaciones son ejemplos o contraejemplos de la palabra

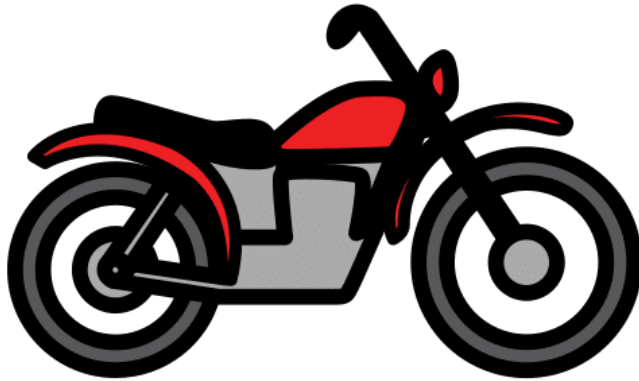


¿Esto es un ejemplo de la
palabra encima?

SI

NO

Paso 6. Los niños indican si las situaciones son ejemplos o contraejemplos de la palabra



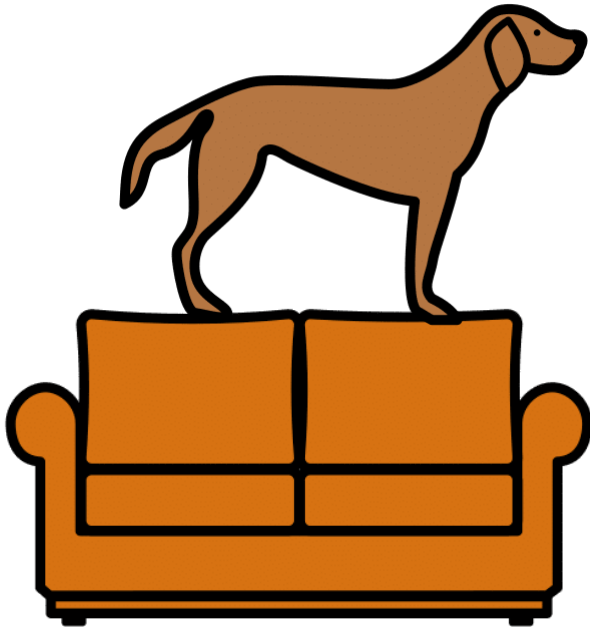
¿Esto es un ejemplo de la
palabra encima?

SI

NO



Paso 6. Los niños indican si las situaciones son ejemplos o contraejemplos de la palabra

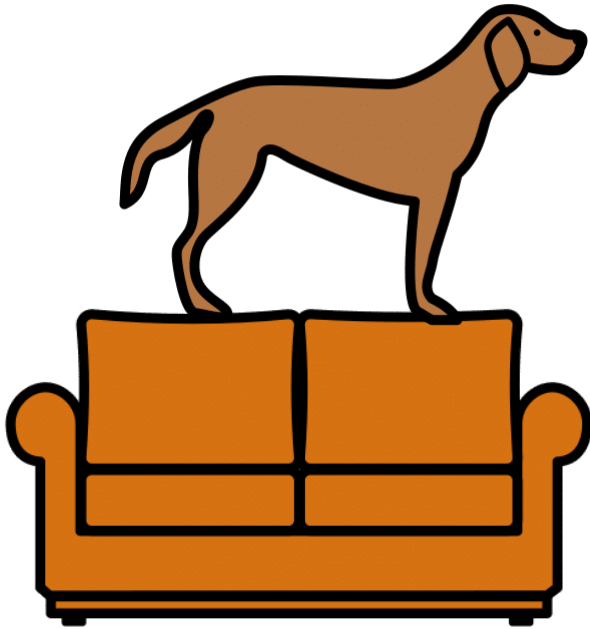


¿Esto es un ejemplo de la
palabra encima?

SI

NO

Paso 6. Los niños indican si las situaciones son ejemplos o contraejemplos de la palabra



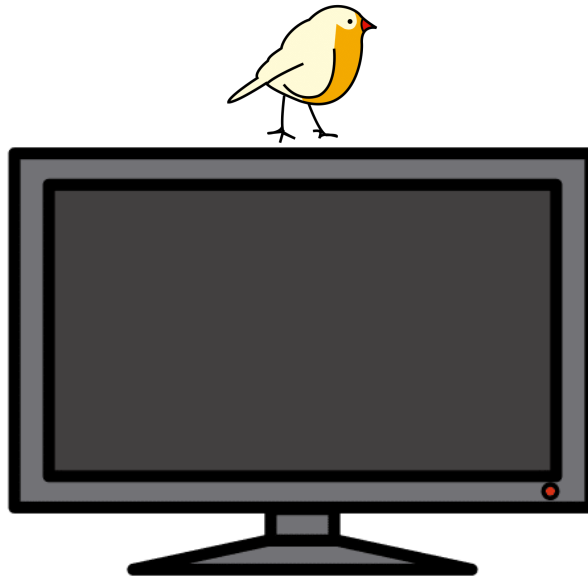
¿Esto es un ejemplo de la
palabra encima?

SI

NO

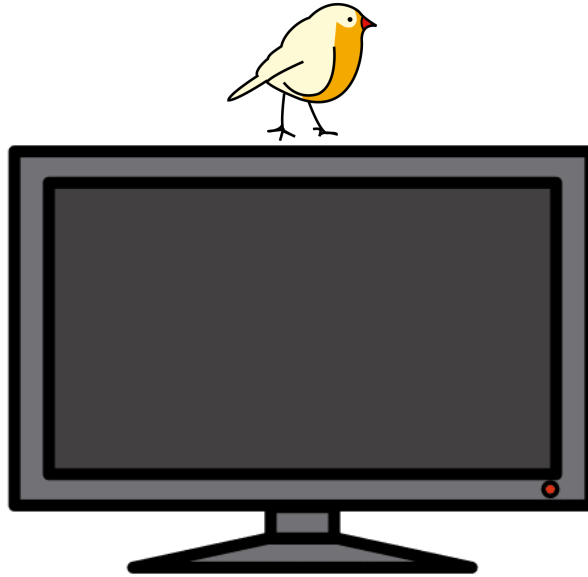


Paso 7. Los niños usan la palabra en frases



¿Qué es lo que hay encima
de la televisión?

Paso 7. Los niños usan la palabra en frases



¿Qué es lo que hay encima de la televisión?

Encima de la televisión hay un pájaro.

Algunos apuntes

Se puede favorecer la mejora de la comprensión lectora enseñando entre 3 y 5 palabras a la semana de forma explícita.

Burchinal et al. (2022)

En Educación Infantil, los métodos de vocabulario más eficaces combinan una enseñanza explícita e implícita.

Marulis y Neuman (2011)

Es importante enseñar términos espaciales y cuantitativos

Hornbreg et al. (2018)

Es importante enseñar verbos, ya que estructuran el lenguaje y son palabras abstractas y difíciles de adquirir.

Ukrainetz et al. (2014)

Es importante usar verbos metacognitivos y metalingüísticos

Hadley et al. (2014)

Programación de vocabulario: PANDA (Palazón-López y López-López, 2025)

PROGRAMACIÓN GENERAL DE VOCABULARIO

1.º de Educación Infantil (3 años)

CATEGORÍA	PALABRAS					
	Primer trimestre		Segundo trimestre		Tercer trimestre	
Términos espaciales	U1	Encima, debajo, dentro	U16	Primero, último, penúltimo	U31	Fuera, alrededor, en medio
Términos temporales	U2	Antes, después, ahora	U17	Siempre, nunca, a veces	U32	Enseguida, amanecer, anocheecer
Términos cuantitativos	U3	Mucho, poco, nada	U18	Todo, alguno, ninguno	U33	Mitad, entero, parte
Verbos cognitivos	U4	Decir, pensar, soñar	U19	Preguntar, olvidar, explicar	U34	Concentrarse, conocer, desconocer
Verbos del colegio	U5	Esperar, escuchar, pintar	U20	Compartir, recoger, copiar	U35	Tachar, esconder, rodear
Tamaño y peso	U6	Grande, pequeño, mediano	U21	Pesado, frágil, estrecho	U36	Fino, grueso, ancho
Emociones	U7	Feliz, triste, asustado	U22	Asco, enfado, nervioso	U37	Aburrido, cariñoso, agradecido
Acciones artísticas	U8	Bailar, cantar, aplaudir	U23	Fotografiar, grabar, ensayar	U38	Tararear, silbar, afinar
Acciones manuales	U9	Pegar, doblar, arrugar	U24	Clavar, serrar, atar	U39	Acaniciar, apretar, empujar
Acciones de intercambio	U10	Dar, regalar, cambiar	U25	Comprar, vender, ofrecer	U40	Entregar, cobrar, pagar
Verbos de la casa	U11	Limpiar, ensuciar, descansar	U26	Fregar, aspirar, regar	U41	Lavar, tender, planchar
Acciones de movimiento	U12	Saltar, agacharse, correr	U27	Bucear, chutar, encestar	U42	Nadar, patinar, esquiar
Acciones sociales	U13	Abrazar, sonreír, ayudar	U28	Reunir, despedir, felicitar	U43	Saludar, perdonar, cuidar
Acciones laborales	U14	Conducir, curar, detener	U29	Acelerar, frenar, despegar	U44	Pescar, plantar, domesticar
Verbos de la cocina	U15	Asar, freír, pelar	U30	Exprimir, trocear, cocer	U45	Congelar, descongelar, hornear

Programación de vocabulario: PANDA (Palazón-López y López-López, 2025)

2.º de Educación Infantil (4 años)

CATEGORÍA	PALABRAS					
	Primer trimestre		Segundo trimestre		Tercer trimestre	
Términos espaciales	U1	Delante, detrás, cercano	U16	Horizontal, vertical, interior	U31	Anterior, siguiente, lateral
Términos temporales	U2	Temprano, tarde, pronto	U17	Comenzar, finalizar, reciente	U32	Diario, semanal, mensual
Términos cuantitativos	U3	Mayor, menor, igual	U18	Contar, llenar, vaciar	U33	Doble, bastante, vacío
Verbos cognitivos	U4	Recordar, desear, imaginar	U19	Planear, revisar, dudar	U34	Distinguir, creer, adivinar
Verbos del colegio	U5	Recortar, colorear, grapar	U20	Memorizar, practicar, observar	U35	Intentar, elegir, apilar
Tamaño y peso	U6	Corto, largo, enorme	U21	Líquido, gaseoso, sólido	U36	Inmenso, extenso, flotar
Emociones	U7	Calma, tranquilidad, preocupar	U22	Agotado, orgulloso, enojado	U37	Avergonzado, sorprendido, sereno
Acciones artísticas	U8	Componer, esculpir, actuar	U23	Narrar, filmar, recitar	U38	Danzar, improvisar, exponer
Acciones manuales	U9	Presionar, pulsar, rasgar	U24	Enrollar, estirar, escurrir	U39	Calcar, agarrar, frotar
Acciones receptivas	U10	Atender, comprender, recibir	U25	Rechazar, prestar, negociar	U40	Aceptar, rechazar, solicitar
Verbos de la casa	U11	Ordenar, amueblar, iluminar	U26	Mudarse, empaquetar, visitar	U41	Enjuagar, enjabonar, secar
Acciones de movimiento	U12	Escalar, deslizarse, gatear	U27	Animar, calentar, trotar	U42	Brincar, trepar, botar
Acciones sociales	U13	Cooperar, agradecer, acompañar	U28	Proteger, defender, aconsejar	U43	Presentarse, guñar, dar la bienvenida
Acciones laborales	U14	Construir, explorar, dirigir	U29	Transportar, sembrar, recolectar	U44	Fabricar, cargar, descargar
Verbos de la cocina	U15	Filetear, rallar, picar	U30	Afilar, remover, amasar	U45	Aliñar, hervir, colar

Programación de vocabulario: PANDA (Palazón-López y López-López, 2025)

3.º de Educación Infantil (5 años)

CATEGORÍA	PALABRAS					
	Primer trimestre		Segundo trimestre		Tercer trimestre	
Términos espaciales	U1	Superior, inferior, próximo	U16	Juntar, separar, exterior	U31	Extremo, cruzado, bordear
Términos temporales	U2	Presente, pasado, futuro	U17	Antiguo, actual, instantáneo	U32	De repente, de vez en cuando, de ahora en adelante
Términos cuantitativos	U3	Añadir, quitar, demasiado	U18	Suficiente, insuficiente, repleto	U33	Escaso, abundante, relleno
Verbos cognitivos	U4	Expresar, opinar, negar	U19	Meditar, comparar, repasar	U34	Sospechar, identificar, decidir
Verbos del colegio	U5	Nombrar, señalar, relacionar	U20	Participar, calcular, colaborar	U35	Subrayar, enumerar, seleccionar
Tamaño y peso	U6	Diminuto, gigantesco, ligero	U21	Medir, amplio, reducido	U36	Equilibrado, desequilibrado, balanza
Emociones	U7	Temor, ilusión, inquieto	U22	Ansioso, confuso, asombrado	U37	Curiosidad, egoísmo, satisfecho
Acciones artísticas	U8	Diseñar, emocionar, redactar	U23	Tallar, perforar, moldear	U38	Bordar, tejer, estampar
Acciones manuales	U9	Arrancar, desplazar, arrojar	U24	Plegar, estrujar, encajar	U39	Enroscar, desenroscar, alinear
Acciones de intercambio	U10	Sustituir, enviar, alquilar	U25	Donar, devolver, intercambiar	U40	Ceder, reservar, aportar
Verbos de la casa	U11	Ventilar, decorar, reformar	U26	Convivir, almacenar, reparar	U41	Desinfectar, desatascar, taladrar
Acciones de movimiento	U12	Descender, ascender, navegar	U27	Sumergirse, batear, regatear	U42	Avanzar, retroceder, sumergirse
Acciones sociales	U13	Invitar, celebrar, conversar	U28	Admirar, extrañar, motivar	U43	Obedecer, elogiar, turnarse
Acciones laborales	U14	Contratar, enseñar, pilotar	U29	Investigar, inventor, diagnosticar	U44	Rescatar, recetar, vacunar
Verbos de la cocina	U15	Batir, enlatar, saborear	U30	Descorchar, rebozar, refrigerar	U45	Especiar, espolvorear, sazonar



4. Las habilidades narrativas

Justificación

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

Objetivos de la intervención

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



Descripción de la intervención

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

Revisiones y metaanálisis al respecto

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

Aplicaciones

Se ha usado con resultados interesantes, por ejemplo, en aulas de Educación Infantil (Gillam et al., 2014).

También de forma más individualizada con niños de minorías lingüísticas (Spencer et al., 2015), con problemas de lenguaje (Hessling y Schuele, 2020) o autismo (Gillam et al., 2015).



- Favot, K., Carter, M., & Stephenson, J. (2021). The effects of oral narrative intervention on the narratives of children with language disorder: A systematic literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(4), 489–536. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09763-9> researchers.mq.edu.au
- Gillam, S. L., Olszewski, A., Fargo, J., & Gillam, R. B. (2014). Classroom-based narrative and vocabulary instruction: Results of an early-stage, nonrandomized comparison study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(3), 204–219. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-13-0008 [PubMed](#)
- Gillam, S. L., Hartzheim, D., Studenka, B., Simonsmeier, V., & Gillam, R. (2015). Narrative intervention for children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 920–933. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0295 [PubMed](#)
- Hessling, A., & Schuele, C. M. (2020). Individualized narrative intervention for school-age children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 687–705. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00082 [PubMed+1](#)
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14> ideas.repec.org
- Petersen, D. B. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4), 207–220. <https://doi.org/10.1177/1525740109353937> apps.asha.org+1
- Pico, D. L., Prah, A. H., Biel, C. H., Peterson, A. K., Biel, E. J., Woods, C., & Contesse, V. A. (2021). Interventions designed to improve narrative language in school-age children: A systematic review with meta-analyses. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(4), 1109–1126. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00160 [PubMed](#)
- Spencer, T. D., Petersen, D. B., & Adams, J. L. (2015). Tier 2 language intervention for diverse preschoolers: An early-stage randomized control group study following an analysis of response to intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(4), 619–636. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0101 [PubMed](#)

Intervenciones “manualizadas”

Gillam, S. L., Gillam, R. B., & Laing, C. (2012). Supporting Knowledge in Language and Literacy (SKILL): Narrative intervention curriculum (Curriculum guide con manual/materiales). Utah State University, Commercial Enterprises. openaccess.uoc.edu+2pattan.net+2

Actividad para el desarrollo de las habilidades narrativas

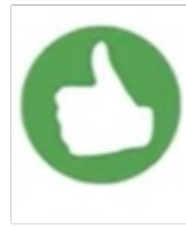
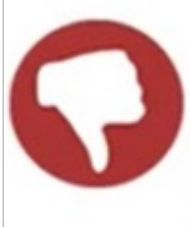


Semana 1
40 – 60 palabras palabras
5 Segmentos

Paso previo. Presentamos las partes de la historia



Ahora vamos a recordar las partes que tiene la historia.





Personaje

Nos dice quién es el protagonista de la historia.



Acción

Nos cuenta qué va a hacer el protagonista para resolver su problema.



Problema

Nos cuenta qué dificultad va a encontrar en protagonista.



Solución

Nos cuenta cómo se soluciona el problema del protagonista.



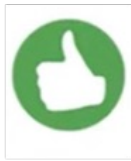
Emoción

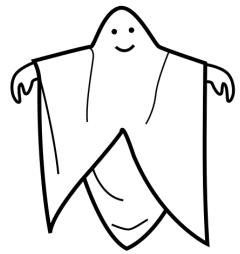
Nos muestra cómo se siente el protagonista cuando aparece el problema.

Paso 1. El profesional cuenta la historia con mucho apoyo visual



Ahora voy a contarte la historia parte a parte. Escúchala muy bien.

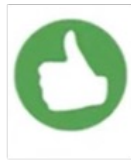


		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			El osito Benito decidió tirar de la sábana blanca para ver quién había dentro.
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			Debajo de la sábana blanca estaba su amigo el tigre.
		El osito Benito se asustó un poquito.			

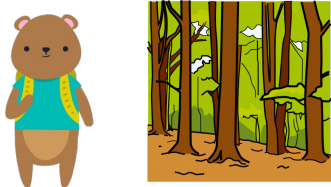
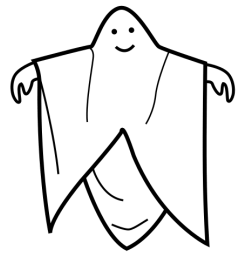
Paso 2. El niño recuenta la historia con mucho apoyo visual

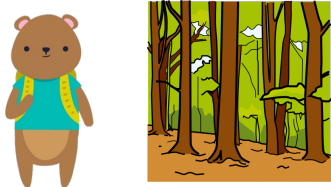
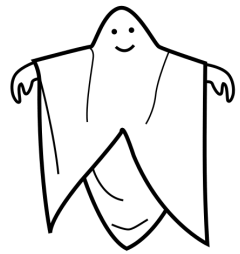


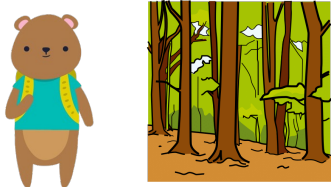
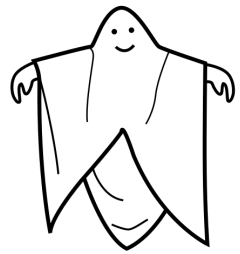
Ahora vas a contarme tú a mí la historia parte a parte. No te preocupes si no te acuerdas bien. En ese caso, yo te la diré para que puedas repetirla,

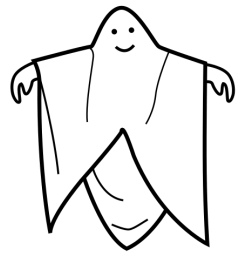


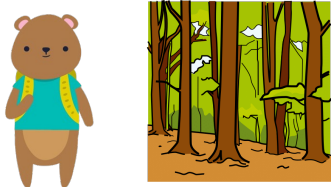
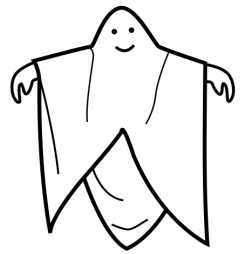


		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			
					
					

		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			
					

		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			
		El osito Benito se asustó un poquito.			

		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			El osito Benito decidió tirar de la sábana blanca para ver quién había dentro.
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			
		El osito Benito se asustó un poquito.			

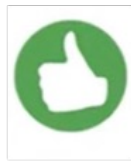
		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			El osito Benito decidió tirar de la sábana blanca para ver quién había dentro.
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			Debajo de la sábana blanca estaba su amigo el tigre.
		El osito Benito se asustó un poquito.			

Paso 3. El niño recuenta la historia con poco apoyo visual

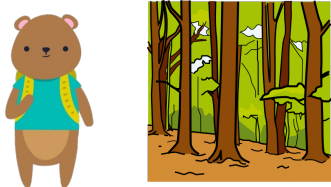


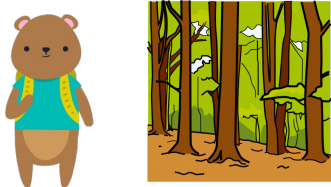
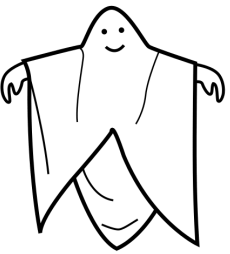
Ahora vas a contarme tú a mí la historia parte a parte. Ahora no hay dibujos.

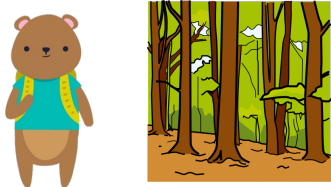
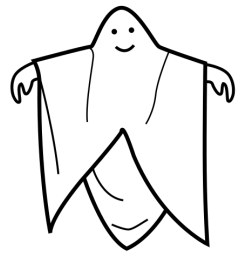
No te preocupes si no te acuerdas bien. En ese caso, yo te la diré para que puedas repetirla,

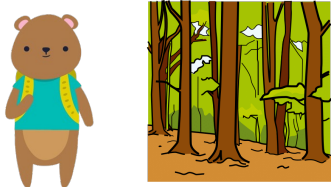
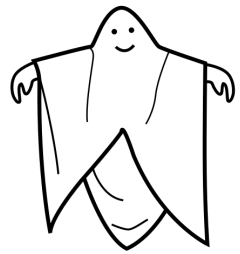


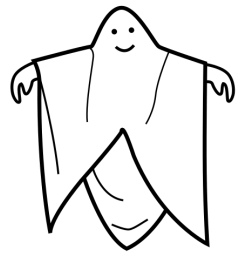
					
					
					

		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			
					
					

		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			
					

		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			
		El osito Benito se asustó un poquito.			

		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			El osito Benito decidió tirar de la sábana blanca para ver quién había dentro.
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			
		El osito Benito se asustó un poquito.			

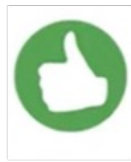
		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			El osito Benito decidió tirar de la sábana blanca para ver quién había dentro.
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			Debajo de la sábana blanca estaba su amigo el tigre.
		El osito Benito se asustó un poquito.			

Paso 4. El niño recuenta la historia con sin apoyo visual



Ahora vas a contarme tú a mí la historia parte a parte. Ahora no hay dibujos ni iconos.

No te preocupes si no te acuerdas bien. En ese caso, yo te la diré para que puedas repetirla,

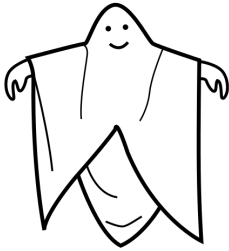




El osito Benito
salió una
mañana a
pasear por el
bosque.



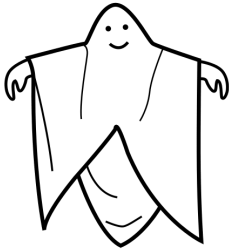
El osito Benito
salió una
mañana a
pasear por el
bosque.



Encima de un
árbol apareció
un terrible
fantasma.



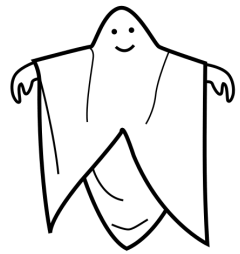
El osito Benito
salió una
mañana a
pasear por el
bosque.

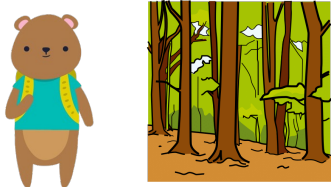
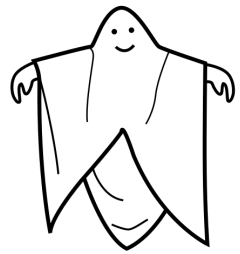


Encima de un
árbol apareció
un terrible
fantasma.



El osito Benito
se asustó un
poquito.

		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			El osito Benito decidió tirar de la sábana blanca para ver quién había dentro.
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			
		El osito Benito se asustó un poquito.			

		El osito Benito salió una mañana a pasear por el bosque.			El osito Benito decidió tirar de la sábana blanca para ver quién había dentro.
		Encima de un árbol apareció un terrible fantasma.			Debajo de la sábana blanca estaba su amigo el tigre.
		El osito Benito se asustó un poquito.			

Intervenciones para la mejora de las habilidades narrativas en niños con dificultades en el lenguaje: diez principios básicos (Spencer y Petersen, 2020)

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

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

LSHSS

Research Article

Narrative Intervention: Principles to Practice

Trina D. Spencer^a and Douglas B. Petersen^b

Purpose: Narrative interventions are a class of language interventions that involve the use of telling or retelling stories. Narrative intervention can be an efficient and versatile means of promoting a large array of academically and socially important language targets that improve children's access to general education curriculum and enhance their peer relations. The purpose of this tutorial is to supply foundational information about the importance of narratives and to offer recommendations about how to maximize the potential of narrative interventions in school-based clinical practice. **Method:** Drawing from decades of cognitive and linguistic research, a tutorial on narratives and narrative language is

presented first. Ten principles that support the design and implementation of narrative interventions are described. **Results:** Clinicians can use narrative intervention to teach story grammar, complex language, vocabulary, inferencing, and social pragmatics. Storytelling, as an active intervention ingredient, promotes the comprehension and production of complex language. **Conclusion:** When narrative intervention is implemented following a set of principles drawn from research and extensive clinical experience, speech-language pathologists can efficiently and effectively teach a broad set of academically and socially meaningful skills to diverse students.

Narrative intervention is one of the most powerful approaches to language intervention that school-based speech-language pathologists (SLPs) can use. We define narrative intervention as any language intervention that involves children telling or retelling stories that have specific language-related features purposefully targeted by the interventionist (Petersen, 2011). In the last 10 years, there has been an increased focus on narrative intervention in research. Consistently, effect sizes for improving various aspects of language in children with and without language disorder have been large (e.g., S. L. Gillam et al., 2014; Spencer et al., 2018). In addition to yielding powerful effects on language, the research documents that narrative intervention is also highly feasible and flexible. While our purpose in this article is not to critically review the extant literature, we provide empirical evidence, share clinical insights, and outline how narrative intervention is versatile, potent, and academically and socially relevant. We have organized the available empirical and practical guidance in a

manner that facilitates its transfer to clinical practice. As we strive to help clinicians maximize their effective implementation of narrative intervention, we first present a brief tutorial on narratives. Our understanding of narratives and their characterizations emerge from a depth of clinical experience and empirical studies conducted over several decades. The major points are summarized in this article to provide the reader with an introduction to narrative language (see Boudreau, 2008, and Johnston, 2008, for other summaries). Following the tutorial, we offer 10 principles that can guide the strategic use of narrative intervention in schools.

Introduction to Narratives

In the academic context, narratives are most often the monologic telling or retelling of a real or imaginary event (R. B. Gillam & Ukrainetz, 2006). Such narratives are goal directed, where an agent's efforts to resolve problems or complications and the resulting consequences are described. Canonical elements of stories include an initiating event (usually a problem), an attempt to solve the problem, and a consequence (Mandler, 1987; Stein & Glenn, 1979). Together, these form a basic, minimally complete episode, and the inclusion of additional story grammar elements such as an explicit plan to solve the problem and a resolution increases a story's episodic sophistication. When attempts to solve a problem are ineffective, additional episodes extend the story

^aDepartment of Child and Family Studies, University of South Florida, Tampa
^bDepartment of Communication Disorders, Brigham Young University, Provo, UT
Correspondence to: Trina D. Spencer: trinaspencer@usf.edu
Editor-in-Chief: Holly L. Storkel
Editor: Katie Squires
Received February 6, 2020
Revision received April 8, 2020
Accepted June 16, 2020
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015

Language, Speech, and Hearing Services in Schools • Vol. 51 • 1081–1086 • October 2020 • Copyright © 2020 The Authors
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.
Downloaded from: <https://pubsasha.org/100.26.137.118> on 03/23/2021. Terms of Use: <https://pubsasha.org/pubsrights.asp> and <https://pubsasha.org/pubsrights.asp>

Disclaimer: The authors receive financial benefits from the sale of Story Champs which is one of the published narrative interventions mentioned in this article.

Intervenciones para la mejora de las habilidades narrativas en niños con dificultades en el lenguaje: diez principios básicos (Spencer y Petersen, 2020)

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

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

LSHSS

Research Article

Narrative Intervention:
Principles to Practice

Trina D. Spencer^a and Douglas B. Petersen^b

Purpose: Narrative interventions are a class of language interventions that involve the use of telling or retelling stories. Narrative intervention can be an efficient and versatile means of promoting a large array of academically and socially important language targets that improve children's access to general education curriculum and enhance their peer relations. The purpose of this tutorial is to supply foundational information about the importance of narratives and to offer recommendations about how to maximize the potential of narrative interventions in school-based clinical practice.

Method: Drawing from decades of cognitive and linguistic research, a tutorial on narratives and narrative language is presented first. Ten principles that support the design and implementation of narrative interventions are described.

Results: Clinicians can use narrative intervention to teach story grammar, complex language, vocabulary, inferencing, and social pragmatics. Storytelling, as an active intervention ingredient, promotes the comprehension and production of complex language.

Conclusion: When narrative intervention is implemented following a set of principles drawn from research and extensive clinical experience, speech-language pathologists can efficiently and effectively teach a broad set of academically and socially meaningful skills to diverse students.

Narrative intervention is one of the most powerful approaches to language intervention that school-based speech-language pathologists (SLPs) can use. We define narrative intervention as any language intervention that involves children telling or retelling stories that have specific language-related features purposefully targeted by the interventionist (Petersen, 2011). In the last 10 years, there has been an increased focus on narrative intervention in research. Consistently, effect sizes for improving various aspects of language in children with and without language disorder have been large (e.g., S. L. Gillam et al., 2014; Spencer et al., 2018). In addition to yielding powerful effects on language, the research documents that narrative intervention is also highly feasible and flexible. While our purpose in this article is not to critically review the extant literature, we provide empirical evidence, share clinical insights, and outline how narrative intervention is versatile, potent, and academically and socially relevant. We have organized the available empirical and practical guidance in a manner that facilitates its transfer to clinical practice. As we strive to help clinicians maximize their effective implementation of narrative intervention, we first present a brief tutorial on narratives. Our understanding of narratives and their characterizations emerge from a depth of clinical experience and empirical studies conducted over several decades. The major points are summarized in this article to provide the reader with an introduction to narrative language (see Boudreau, 2008, and Johnston, 2008, for other summaries). Following the tutorial, we offer 10 principles that can guide the strategic use of narrative intervention in schools.

Introduction to Narratives

In the academic context, narratives are most often the monologic telling or retelling of a real or imaginary event (R. B. Gillam & Ukrainetz, 2006). Such narratives are goal directed, where an agent's efforts to resolve problems or complications and the resulting consequences are described. Canonical elements of stories include an initiating event (usually a problem), an attempt to solve the problem, and a consequence (Mandler, 1987; Stein & Glenn, 1979). Together, these form a basic, minimally complete episode, and the inclusion of additional story grammar elements such as an explicit plan to solve the problem and a resolution increases a story's episodic sophistication. When attempts to solve a problem are ineffective, additional episodes extend the story.

Disclaimers: The authors receive financial benefits from the sale of Story Champs which is one of the published narrative intervention mentioned in this article.

^aDepartment of Child and Family Studies, University of South Florida, Tampa

^bDepartment of Communication Disorders, Brigham Young University, Provo, UT

Correspondence to: Trina D. Spencer: trinaspencer@usf.edu

Editor-in-Chief: Holly L. Storkel

Editor: Katie Squires

Received February 6, 2020

Revision received April 8, 2020

Accepted June 16, 2020

https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00011

Language, Speech, and Hearing Services in Schools • Vol. 51 • 1081–1086 • October 2020 • Copyright © 2020 The Authors

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Downloaded from: <https://pubs.asha.org/100.26.137.118> on 03/23/2021. Terms of Use: https://pubs.asha.org/pubs/rights_and_permissions

Intervenciones para la mejora de las habilidades narrativas en niños con dificultades en el lenguaje: diez principios básicos (Spencer y Petersen, 2020)

Principio 3. Promover la participación activa

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

LSHSS

Research Article

Narrative Intervention: Principles to Practice

Trina D. Spencer^a and Douglas B. Petersen^b

Purpose: Narrative interventions are a class of language interventions that involve the use of telling or retelling stories. Narrative intervention can be an efficient and versatile means of promoting a large array of academically and socially important language targets that improve children's access to general education curriculum and enhance their peer relations. The purpose of this tutorial is to supply foundational information about the importance of narratives and to offer recommendations about how to maximize the potential of narrative interventions in school-based clinical practice.

Method: Drawing from decades of cognitive and linguistic research, a tutorial on narratives and narrative language is

presented first. Ten principles that support the design and implementation of narrative interventions are described.

Results: Clinicians can use narrative intervention to teach story grammar, complex language, vocabulary, inferencing, and social pragmatics. Storytelling, as an active intervention ingredient, promotes the comprehension and production of complex language.

Conclusion: When narrative intervention is implemented following a set of principles drawn from research and extensive clinical experience, speech-language pathologists can efficiently and effectively teach a broad set of academically and socially meaningful skills to diverse students.

Narrative intervention is one of the most powerful approaches to language intervention that school-based speech-language pathologists (SLPs) can use. We define narrative intervention as any language intervention that involves children telling or retelling stories that have specific language-related features purposefully targeted by the interventionist (Petersen, 2011). In the last 10 years, there has been an increased focus on narrative intervention in research. Consistently, effect sizes for improving various aspects of language in children with and without language disorder have been large (e.g., S. L. Gillam et al., 2014; Spencer et al., 2018). In addition to yielding powerful effects on language, the research documents that narrative intervention is also highly feasible and flexible. While our purpose in this article is not to critically review the extant literature, we provide empirical evidence, share clinical insights, and outline how narrative intervention is versatile, potent, and academically and socially relevant. We have organized the available empirical and practical guidance in a

manner that facilitates its transfer to clinical practice. As we strive to help clinicians maximize their effective implementation of narrative intervention, we first present a brief tutorial on narratives. Our understanding of narratives and their characterizations emerge from a depth of clinical experience and empirical studies conducted over several decades. The major points are summarized in this article to provide the reader with an introduction to narrative language (see Boudreau, 2008, and Johnston, 2008, for other summaries). Following the tutorial, we offer 10 principles that can guide the strategic use of narrative intervention in schools.

Introduction to Narratives

In the academic context, narratives are most often the monologic telling or retelling of a real or imaginary event (R. B. Gillam & Ukrainetz, 2006). Such narratives are goal directed, where an agent's efforts to resolve problems or complications and the resulting consequences are described. Canonical elements of stories include an initiating event (usually a problem), an attempt to solve the problem, and a consequence (Mandler, 1987; Stein & Glenn, 1979). Together, these form a basic, minimally complete episode, and the inclusion of additional story grammar elements such as an explicit plan to solve the problem and a resolution increases a story's episodic sophistication. When attempts to solve a problem are ineffective, additional episodes extend the story

^aDepartment of Child and Family Studies, University of South Florida, Tampa
^bDepartment of Communication Disorders, Brigham Young University, Provo, UT
Correspondence to: Trina D. Spencer: trinaspen@usf.edu
Editor-in-Chief: Holly L. Storkel
Editor: Katie Squires
Received February 6, 2020
Revision received April 8, 2020
Accepted June 16, 2020
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00011

Disclaimer: The authors receive financial benefits from the sale of Story Champs which is one of the published narrative intervention mentioned in this article.

Intervenciones para la mejora de las habilidades narrativas en niños con dificultades en el lenguaje: diez principios básicos (Spencer y Petersen, 2020)

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

Las intervenciones en narración suelen usar apoyo visual para ayudar a manejar aspectos abstractos como las partes de la historia o las estructuras lingüísticas a emplear.

LSHSS

Research Article

Narrative Intervention: Principles to Practice

Trina D. Spencer^a and Douglas B. Petersen^b

Purpose: Narrative interventions are a class of language interventions that involve the use of telling or retelling stories. Narrative intervention can be an efficient and versatile means of promoting a large array of academically and socially important language targets that improve children's access to general education curriculum and enhance their peer relations. The purpose of this tutorial is to supply foundational information about the importance of narratives and to offer recommendations about how to maximize the potential of narrative interventions in school-based clinical practice. **Method:** Drawing from decades of cognitive and linguistic research, a tutorial on narratives and narrative language is

presented first. Ten principles that support the design and implementation of narrative interventions are described. **Results:** Clinicians can use narrative intervention to teach story grammar, complex language, vocabulary, inferencing, and social pragmatics. Storytelling, as an active intervention ingredient, promotes the comprehension and production of complex language. **Conclusion:** When narrative intervention is implemented following a set of principles drawn from research and extensive clinical experience, speech-language pathologists can efficiently and effectively teach a broad set of academically and socially meaningful skills to diverse students.

Narrative intervention is one of the most powerful approaches to language intervention that school-based speech-language pathologists (SLPs) can use. We define narrative intervention as any language intervention that involves children telling or retelling stories that have specific language-related features purposefully targeted by the interventionist (Petersen, 2011). In the last 10 years, there has been an increased focus on narrative intervention in research. Consistently, effect sizes for improving various aspects of language in children with and without language disorder have been large (e.g., S. L. Gillam et al., 2014; Spencer et al., 2016). In addition to yielding powerful effects on language, the research documents that narrative intervention is also highly feasible and flexible. While our purpose in this article is not to critically review the extant literature, we provide empirical evidence, share clinical insights, and outline how narrative intervention is versatile, potent, and academically and socially relevant. We have organized the available empirical and practical guidance in a

manner that facilitates its transfer to clinical practice. As we strive to help clinicians maximize their effective implementation of narrative intervention, we first present a brief tutorial on narratives. Our understanding of narratives and their characterizations emerge from a depth of clinical experience and empirical studies conducted over several decades. The major points are summarized in this article to provide the reader with an introduction to narrative language (see Boudreau, 2008, and Johnston, 2008, for other summaries). Following the tutorial, we offer 10 principles that can guide the strategic use of narrative intervention in schools.

Introduction to Narratives

In the academic context, narratives are most often the monologic telling or retelling of a real or imaginary event (R. B. Gillam & Ukrainetz, 2006). Such narratives are goal directed, where an agent's efforts to resolve problems or complications and the resulting consequences are described. Canonical elements of stories include an initiating event (usually a problem), an attempt to solve the problem, and a consequence (Mandler, 1987; Stein & Glenn, 1979). Together, these form a basic, minimally complete episode, and the inclusion of additional story grammar elements such as an explicit plan to solve the problem and a resolution increases a story's episodic sophistication. When attempts to solve a problem are ineffective, additional episodes extend the story

^aDepartment of Child and Family Studies, University of South Florida, Tampa
^bDepartment of Communication Disorders, Brigham Young University, Provo, UT
Correspondence to: Trina D. Spencer: trinaspen@usf.edu
Editor-in-Chief: Holly L. Storkel
Editor: Katie Squires
Received February 6, 2020
Revision received April 8, 2020
Accepted June 16, 2020
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015

Disclaimer: The authors receive financial benefits from the sale of Story Changes which is one of the published narrative intervention mentioned in this article.

Intervenciones para la mejora de las habilidades narrativas en niños con dificultades en el lenguaje: diez principios básicos (Spencer y Petersen, 2020)

Principio 5. Aplicar correcciones de calidad

Los autores recomiendan dar dos tipos de retroalimentación (feedback). Cuando los niños construyen la historia de forma adecuada los profesionales deben fomentarlo mediante una escucha activa que implique una atención real y un lenguaje corporal que dé al niño a entender que el receptor comprende su historia. Cuando los niños cometen errores en el recontado los profesionales deben reformular y solicitar imitación.

LSHSS

Research Article

Narrative Intervention: Principles to Practice

Trina D. Spencer^a and Douglas B. Petersen^b

Purpose: Narrative interventions are a class of language interventions that involve the use of telling or retelling stories. Narrative intervention can be an efficient and versatile means of promoting a large array of academically and socially important language targets that improve children's access to general education curriculum and enhance their peer relations. The purpose of this tutorial is to supply foundational information about the importance of narratives and to offer recommendations about how to maximize the potential of narrative interventions in school-based clinical practice. **Method:** Drawing from decades of cognitive and linguistic research, a tutorial on narratives and narrative language is

presented first. Ten principles that support the design and implementation of narrative interventions are described. **Results:** Clinicians can use narrative intervention to teach story grammar, complex language, vocabulary, inferencing, and social pragmatics. Storytelling, as an active intervention ingredient, promotes the comprehension and production of complex language. **Conclusion:** When narrative intervention is implemented following a set of principles drawn from research and extensive clinical experience, speech-language pathologists can efficiently and effectively teach a broad set of academically and socially meaningful skills to diverse students.

Narrative intervention is one of the most powerful approaches to language intervention that school-based speech-language pathologists (SLPs) can use. We define narrative intervention as any language intervention that involves children telling or retelling stories that have specific language-related features purposefully targeted by the interventionist (Petersen, 2011). In the last 10 years, there has been an increased focus on narrative intervention in research. Consistently, effect sizes for improving various aspects of language in children with and without language disorder have been large (e.g., S. L. Gillam et al., 2014; Spencer et al., 2018). In addition to yielding powerful effects on language, the research documents that narrative intervention is also highly feasible and flexible. While our purpose in this article is not to critically review the extant literature, we provide empirical evidence, share clinical insights, and outline how narrative intervention is versatile, potent, and academically and socially relevant. We have organized the available empirical and practical guidance in a

manner that facilitates its transfer to clinical practice. As we strive to help clinicians maximize their effective implementation of narrative intervention, we first present a brief tutorial on narratives. Our understanding of narratives and their characterizations emerge from a depth of clinical experience and empirical studies conducted over several decades. The major points are summarized in this article to provide the reader with an introduction to narrative language (see Boudreau, 2008, and Johnston, 2008, for other summaries). Following the tutorial, we offer 10 principles that can guide the strategic use of narrative intervention in schools.

Introduction to Narratives

In the academic context, narratives are most often the monologic telling or retelling of a real or imaginary event (R. B. Gillam & Ukrainetz, 2006). Such narratives are goal directed, where an agent's efforts to resolve problems or complications and the resulting consequences are described. Canonical elements of stories include an initiating event (usually a problem), an attempt to solve the problem, and a consequence (Mandler, 1987; Stein & Glenn, 1979). Together, these form a basic, minimally complete episode, and the inclusion of additional story grammar elements such as an explicit plan to solve the problem and a resolution increases a story's episodic sophistication. When attempts to solve a problem are ineffective, additional episodes extend the story

^aDepartment of Child and Family Studies, University of South Florida, Tampa
^bDepartment of Communication Disorders, Brigham Young University, Provo, UT
Correspondence to: Trina D. Spencer: trinaspen@usf.edu
Editor-in-Chief: Holly L. Storkel
Editor: Katie Squires
Received February 6, 2020
Revision received April 8, 2020
Accepted June 16, 2020
<https://doi.org/10.1044/2020-LSHSS-20-00011>

Disclaimer: The authors receive financial benefits from the sale of Story Champs which is one of the published narrative interventions mentioned in this article.

Intervenciones para la mejora de las habilidades narrativas en niños con dificultades en el lenguaje: diez principios básicos (Spencer y Petersen, 2020)

Principio 6. Contextualizar y reconstruir historias con sentido

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

LSHSS

Research Article

Narrative Intervention: Principles to Practice

Trina D. Spencer^a and Douglas B. Petersen^b

Purpose: Narrative interventions are a class of language interventions that involve the use of telling or retelling stories. Narrative intervention can be an efficient and versatile means of promoting a large array of academically and socially important language targets that improve children's access to general education curriculum and enhance their peer relations. The purpose of this tutorial is to supply foundational information about the importance of narratives and to offer recommendations about how to maximize the potential of narrative interventions in school-based clinical practice. **Method:** Drawing from decades of cognitive and linguistic research, a tutorial on narratives and narrative language is

presented first. Ten principles that support the design and implementation of narrative interventions are described. **Results:** Clinicians can use narrative intervention to teach story grammar, complex language, vocabulary, inferencing, and social pragmatics. Storytelling, as an active intervention ingredient, promotes the comprehension and production of complex language. **Conclusion:** When narrative intervention is implemented following a set of principles drawn from research and extensive clinical experience, speech-language pathologists can efficiently and effectively teach a broad set of academically and socially meaningful skills to diverse students.

Narrative intervention is one of the most powerful approaches to language intervention that school-based speech-language pathologists (SLPs) can use. We define narrative intervention as any language intervention that involves children telling or retelling stories that have specific language-related features purposefully targeted by the interventionist (Petersen, 2011). In the last 10 years, there has been an increased focus on narrative intervention in research. Consistently, effect sizes for improving various aspects of language in children with and without language disorder have been large (e.g., S. L. Gillam et al., 2014; Spencer et al., 2016). In addition to yielding powerful effects on language, the research documents that narrative intervention is also highly feasible and flexible. While our purpose in this article is not to critically review the extant literature, we provide empirical evidence, share clinical insights, and outline how narrative intervention is versatile, potent, and academically and socially relevant. We have organized the available empirical and practical guidance in a

manner that facilitates its transfer to clinical practice. As we strive to help clinicians maximize their effective implementation of narrative intervention, we first present a brief tutorial on narratives. Our understanding of narratives and their characterizations emerge from a depth of clinical experience and empirical studies conducted over several decades. The major points are summarized in this article to provide the reader with an introduction to narrative language (see Boudreau, 2008, and Johnston, 2008, for other summaries). Following the tutorial, we offer 10 principles that can guide the strategic use of narrative intervention in schools.

Introduction to Narratives

In the academic context, narratives are most often the monologic telling or retelling of a real or imaginary event (R. B. Gillam & Ukrainetz, 2006). Such narratives are goal directed, where an agent's efforts to resolve problems or complications and the resulting consequences are described. Canonical elements of stories include an initiating event (usually a problem), an attempt to solve the problem, and a consequence (Mandler, 1987; Stein & Glenn, 1979). Together, these form a basic, minimally complete episode, and the inclusion of additional story grammar elements such as an explicit plan to solve the problem and a resolution increases a story's episodic sophistication. When attempts to solve a problem are ineffective, additional episodes extend the story

^aDepartment of Child and Family Studies, University of South Florida, Tampa
^bDepartment of Communication Disorders, Brigham Young University, Provo, UT
Correspondence to: Trina D. Spencer: trinaspen@usf.edu
Editor-in-Chief: Holly L. Storkel
Editor: Katie Squires
Received February 6, 2020
Revision received April 8, 2020
Accepted June 16, 2020
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015

Disclaimer: The authors receive financial benefits from the sale of Story Changes which is one of the published narrative interventions mentioned in this article.

Intervenciones para la mejora de las habilidades narrativas en niños con dificultades en el lenguaje: diez principios básicos (Spencer y Petersen, 2020)

Principio 7. Usar indicaciones verbales eficaces

Los autores usan una serie de indicaciones o apoyos verbales (prompts) cuando los niños tienen dificultades en el recontado. ¿Qué hizo José para solucionar su problema? Recuerda: José se puso una tiritita en la rodilla.

LSHSS

Research Article

**Narrative Intervention:
Principles to Practice**

Trina D. Spencer^a and Douglas B. Petersen^b

Purpose: Narrative interventions are a class of language interventions that involve the use of telling or retelling stories. Narrative intervention can be an efficient and versatile means of promoting a large array of academically and socially important language targets that improve children's access to general education curriculum and enhance their peer relations. The purpose of this tutorial is to supply foundational information about the importance of narratives and to offer recommendations about how to maximize the potential of narrative interventions in school-based clinical practice.

Method: Drawing from decades of cognitive and linguistic research, a tutorial on narratives and narrative language is presented first. Ten principles that support the design and implementation of narrative interventions are described.

Results: Clinicians can use narrative intervention to teach story grammar, complex language, vocabulary, inferencing, and social pragmatics. Storytelling, as an active intervention ingredient, promotes the comprehension and production of complex language.

Conclusion: When narrative intervention is implemented following a set of principles drawn from research and extensive clinical experience, speech-language pathologists can efficiently and effectively teach a broad set of academically and socially meaningful skills to diverse students.

Narrative intervention is one of the most powerful approaches to language intervention that school-based speech-language pathologists (SLPs) can use. We define narrative intervention as any language intervention that involves children telling or retelling stories that have specific language-related features purposefully targeted by the interventionist (Petersen, 2011). In the last 10 years, there has been an increased focus on narrative intervention in research. Consistently, effect sizes for improving various aspects of language in children with and without language disorder have been large (e.g., S. L. Gillam et al., 2014; Spencer et al., 2018). In addition to yielding powerful effects on language, the research documents that narrative intervention is also highly feasible and flexible. While our purpose in this article is not to critically review the extant literature, we provide empirical evidence, share clinical insights, and outline how narrative intervention is versatile, potent, and academically and socially relevant. We have organized the available empirical and practical guidance in a manner that facilitates its transfer to clinical practice. As we strive to help clinicians maximize their effective implementation of narrative intervention, we first present a brief tutorial on narratives. Our understanding of narratives and their characterizations emerge from a depth of clinical experience and empirical studies conducted over several decades. The major points are summarized in this article to provide the reader with an introduction to narrative language (see Boudreau, 2008, and Johnston, 2008, for other summaries). Following the tutorial, we offer 10 principles that can guide the strategic use of narrative intervention in schools.

Introduction to Narratives

In the academic context, narratives are most often the monologic telling or retelling of a real or imaginary event (R. B. Gillam & Ukrainetz, 2006). Such narratives are goal directed, where an agent's efforts to resolve problems or complications and the resulting consequences are described. Canonical elements of stories include an initiating event (usually a problem), an attempt to solve the problem, and a consequence (Mandler, 1987; Stein & Glenn, 1979). Together, these form a basic, minimally complete episode, and the inclusion of additional story grammar elements such as an explicit plan to solve the problem and a resolution increases a story's episodic sophistication. When attempts to solve a problem are ineffective, additional episodes extend the story

^aDepartment of Child and Family Studies, University of South Florida, Tampa

^bDepartment of Communication Disorders, Brigham Young University, Provo, UT

Correspondence to: Trina D. Spencer: trinaspen@usf.edu

Editor-in-Chief: Holly L. Storkel

Editor: Katie Squires

Received February 6, 2020

Revision received April 8, 2020

Accepted June 16, 2020

https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015

Language, Speech, and Hearing Services in Schools • Vol. 51 • 1081–1086 • October 2020 • Copyright © 2020 The Authors

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Downloaded from: <https://pubsasha.org/100.26.137.118> on 03/23/2021. Terms of Use: https://pubsasha.org/pubsrights_and_permissions

Intervenciones para la mejora de las habilidades narrativas en niños con dificultades en el lenguaje: diez principios básicos (Spencer y Petersen, 2020)

Principio 8. Diferenciar, individualizar y extender

Se anima los profesionales a crear sus propias historias y a incluir los objetivos lingüísticos específicos (vocabulario, estructuras gramaticales, etc.) que cada niño precisa.

LSHSS

Research Article

Narrative Intervention: Principles to Practice

Trina D. Spencer^a and Douglas B. Petersen^b

Purpose: Narrative interventions are a class of language interventions that involve the use of telling or retelling stories. Narrative intervention can be an efficient and versatile means of promoting a large array of academically and socially important language targets that improve children's access to general education curriculum and enhance their peer relations. The purpose of this tutorial is to supply foundational information about the importance of narratives and to offer recommendations about how to maximize the potential of narrative interventions in school-based clinical practice. **Method:** Drawing from decades of cognitive and linguistic research, a tutorial on narratives and narrative language is

presented first. Ten principles that support the design and implementation of narrative interventions are described. **Results:** Clinicians can use narrative intervention to teach story grammar, complex language, vocabulary, inferencing, and social pragmatics. Storytelling, as an active intervention ingredient, promotes the comprehension and production of complex language. **Conclusion:** When narrative intervention is implemented following a set of principles drawn from research and extensive clinical experience, speech-language pathologists can efficiently and effectively teach a broad set of academically and socially meaningful skills to diverse students.

Narrative intervention is one of the most powerful approaches to language intervention that school-based speech-language pathologists (SLPs) can use. We define narrative intervention as any language intervention that involves children telling or retelling stories that have specific language-related features purposefully targeted by the interventionist (Petersen, 2011). In the last 10 years, there has been an increased focus on narrative intervention in research. Consistently, effect sizes for improving various aspects of language in children with and without language disorder have been large (e.g., S. L. Gillam et al., 2014; Spencer et al., 2018). In addition to yielding powerful effects on language, the research documents that narrative intervention is also highly feasible and flexible. While our purpose in this article is not to critically review the extant literature, we provide empirical evidence, share clinical insights, and outline how narrative intervention is versatile, potent, and academically and socially relevant. We have organized the available empirical and practical guidance in a

manner that facilitates its transfer to clinical practice. As we strive to help clinicians maximize their effective implementation of narrative intervention, we first present a brief tutorial on narratives. Our understanding of narratives and their characterizations emerge from a depth of clinical experience and empirical studies conducted over several decades. The major points are summarized in this article to provide the reader with an introduction to narrative language (see Boudreau, 2008, and Johnston, 2008, for other summaries). Following the tutorial, we offer 10 principles that can guide the strategic use of narrative intervention in schools.

Introduction to Narratives

In the academic context, narratives are most often the monologic telling or retelling of a real or imaginary event (R. B. Gillam & Ukrainetz, 2006). Such narratives are goal directed, where an agent's efforts to resolve problems or complications and the resulting consequences are described. Canonical elements of stories include an initiating event (usually a problem), an attempt to solve the problem, and a consequence (Mandler, 1987; Stein & Glenn, 1979). Together, these form a basic, minimally complete episode, and the inclusion of additional story grammar elements such as an explicit plan to solve the problem and a resolution increases a story's episodic sophistication. When attempts to solve a problem are ineffective, additional episodes extend the story

^aDepartment of Child and Family Studies, University of South Florida, Tampa
^bDepartment of Communication Disorders, Brigham Young University, Provo, UT
Correspondence to Trina D. Spencer: trinaspen@usf.edu
Editor-in-Chief: Holly L. Storkel
Editor: Katie Squires
Received February 6, 2020
Revision received April 8, 2020
Accepted June 16, 2020
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00011

Language, Speech, and Hearing Services in Schools • Vol. 51 • 1081–1086 • October 2020 • Copyright © 2020 The Authors
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.
Downloaded from: <https://pubsasha.org/100.26.137.118> on 03/23/2021. Terms of Use: https://pubsasha.org/pubsrights_and_permissions

Disclaimer: The authors receive financial benefits from the sale of Story Champs which is one of the published narrative intervention mentioned in this article.

Intervenciones para la mejora de las habilidades narrativas en niños con dificultades en el lenguaje: diez principios básicos (Spencer y Petersen, 2020)

Principio 9. Planificar la generalización

Se recomienda que el profesional trate de buscar que los objetivos lingüísticos trabajados se transfieran a otras historias.

Principio 10. Hacerlo divertido

Escuchar de manera sobreactuada o incorporar movimiento durante la narración son algunos consejos para ellos.

LSHSS

Research Article

Narrative Intervention: Principles to Practice

Trina D. Spencer^a and Douglas B. Petersen^b

Purpose: Narrative interventions are a class of language interventions that involve the use of telling or retelling stories. Narrative intervention can be an efficient and versatile means of promoting a large array of academically and socially important language targets that improve children's access to general education curriculum and enhance their peer relations. The purpose of this tutorial is to supply foundational information about the importance of narratives and to offer recommendations about how to maximize the potential of narrative interventions in school-based clinical practice.

Method: Drawing from decades of cognitive and linguistic research, a tutorial on narratives and narrative language is

presented first. Ten principles that support the design and implementation of narrative interventions are described.

Results: Clinicians can use narrative intervention to teach story grammar, complex language, vocabulary, inferencing, and social pragmatics. Storytelling, as an active intervention ingredient, promotes the comprehension and production of complex language.

Conclusion: When narrative intervention is implemented following a set of principles drawn from research and extensive clinical experience, speech-language pathologists can efficiently and effectively teach a broad set of academically and socially meaningful skills to diverse students.

Narrative intervention is one of the most powerful approaches to language intervention that school-based speech-language pathologists (SLPs) can use. We define narrative intervention as any language intervention that involves children telling or retelling stories that have specific language-related features purposefully targeted by the interventionist (Petersen, 2011). In the last 10 years, there has been an increased focus on narrative intervention in research. Consistently, effect sizes for improving various aspects of language in children with and without language disorder have been large (e.g., S. L. Gillam et al., 2014; Spencer et al., 2018). In addition to yielding powerful effects on language, the research documents that narrative intervention is also highly feasible and flexible. While our purpose in this article is not to critically review the extant literature, we provide empirical evidence, share clinical insights, and outline how narrative intervention is versatile, potent, and academically and socially relevant. We have organized the available empirical and practical guidance in a

manner that facilitates its transfer to clinical practice. As we strive to help clinicians maximize their effective implementation of narrative intervention, we first present a brief tutorial on narratives. Our understanding of narratives and their characterizations emerge from a depth of clinical experience and empirical studies conducted over several decades. The major points are summarized in this article to provide the reader with an introduction to narrative language (see Boudreau, 2008, and Johnston, 2008, for other summaries). Following the tutorial, we offer 10 principles that can guide the strategic use of narrative intervention in schools.

Introduction to Narratives

In the academic context, narratives are most often the monologic telling or retelling of a real or imaginary event (R. B. Gillam & Ukrainetz, 2006). Such narratives are goal directed, where an agent's efforts to resolve problems or complications and the resulting consequences are described. Canonical elements of stories include an initiating event (usually a problem), an attempt to solve the problem, and a consequence (Mandler, 1987; Stein & Glenn, 1979). Together, these form a basic, minimally complete episode, and the inclusion of additional story grammar elements such as an explicit plan to solve the problem and a resolution increases a story's episodic sophistication. When attempts to solve a problem are ineffective, additional episodes extend the story

Disclaimer: The authors receive financial benefits from the sale of Story Changes which is one of the published narrative intervention mentioned in this article.

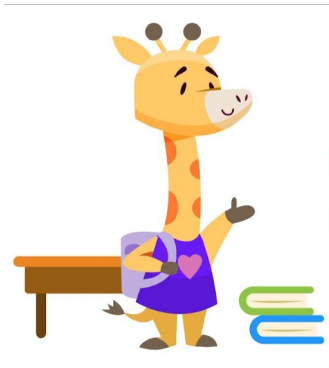
^aDepartment of Child and Family Studies, University of South Florida, Tampa
^bDepartment of Communication Disorders, Brigham Young University, Provo, UT
Correspondence to: Trina D. Spencer: trinaspen@usf.edu
Editor-in-Chief: Holly L. Storkel
Editor: Katie Squires
Received February 6, 2020
Revision received April 8, 2020
Accepted June 16, 2020
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015

Actividad para el desarrollo de las habilidades narrativas



Unidad 3
80-100 palabras
8 segmentos

Paso previo. Presentamos las partes de la historia



Ahora vamos a recordar las partes que tiene la historia.





Personaje

Nos dice quién es el protagonista de la historia.



Idea

Nos dice cómo el protagonista ha pensado que puede resolver su problema.



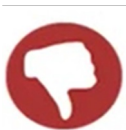
Lugar

Nos indica dónde sucede la historia.



Acción

Nos cuenta qué va a hacer el protagonista para resolver su problema.



Problema

Nos cuenta qué dificultad va a encontrar el protagonista.



Solución

Nos cuenta cómo se soluciona el problema del protagonista.



Emoción

Nos muestra cómo se siente el protagonista cuando aparece el problema.



Consecuencia

Nos dice cómo se siente el protagonista cuando su problema se resuelve.

Paso 1. El profesional cuenta la historia con mucho apoyo visual

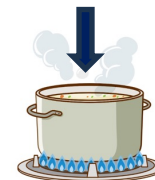


Ahora voy a contaros la historia parte a parte. Escuchadla muy bien.





Mateo quiere ser cocinero.



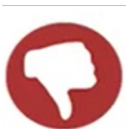
Mateo ha tenido una gran idea. Añadirá más ingredientes.



Hoy en casa, prepara sopa calentita para toda su familia.



Mateo ha quitado la tapa de la olla y ha añadido más agua a su sopa.



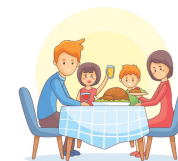
La sopa de Mateo tiene demasiada sal.



Mateo ha conseguido quitar ese sabor salado.

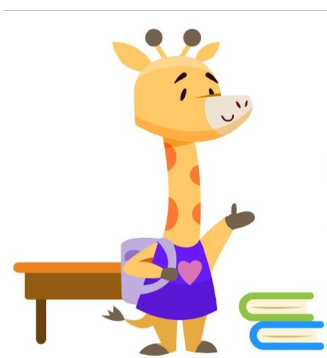


Mateo está un poco preocupado, no sabe cómo arreglar la sopa.



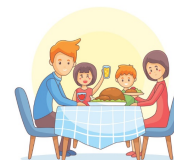
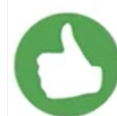
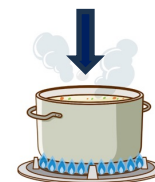
Toda la familia de Mateo ha podido disfrutar de su deliciosa y calentita sopa.

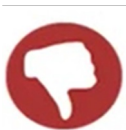
Paso 2. El niño recuenta la historia con mucho apoyo visual



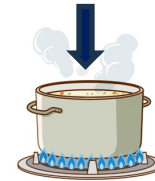
Ahora vais a contarme vosotros a mí la historia parte a parte. No os preocupes si no os acordáis bien. En ese caso, yo os la diré para que podáis repetirla.

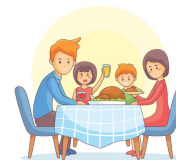
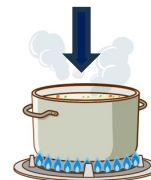
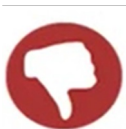






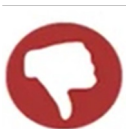
Mateo quiere ser
cocinero.



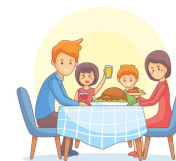
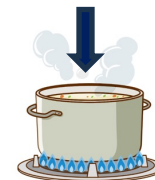


Mateo quiere ser
cocinero.

Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



Mateo quiere ser
cocinero.

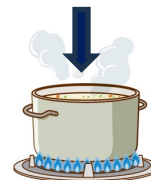


Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.

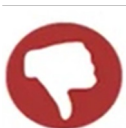
La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.



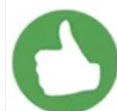
Mateo quiere ser
cocinero.



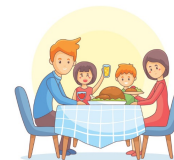
Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.

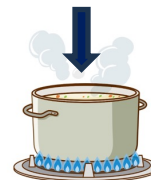


Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.





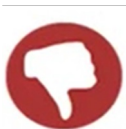
Mateo quiere ser
cocinero.



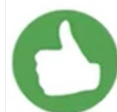
Mateo ha tenido una
gran idea. Añadirá
más ingredientes.



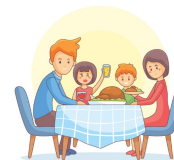
Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.

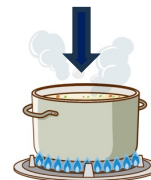


Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.





Mateo quiere ser
cocinero.



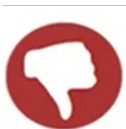
Mateo ha tenido una
gran idea. Añadirá
más ingredientes.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



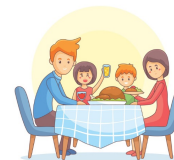
Mateo ha quitado la
tapa de la olla y ha
añadido más agua a
su sopa.



La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.

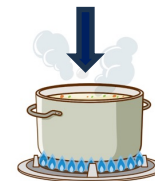


Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.





Mateo quiere ser cocinero.



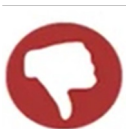
Mateo ha tenido una gran idea. Añadirá más ingredientes.



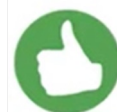
Hoy en casa, prepara sopa calentita para toda su familia.



Mateo ha quitado la tapa de la olla y ha añadido más agua a su sopa.



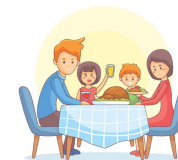
La sopa de Mateo tiene demasiada sal.



Mateo ha conseguido quitar ese sabor salado.

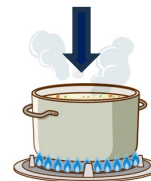


Mateo está un poco preocupado, no sabe cómo arreglar la sopa.





Mateo quiere ser cocinero.



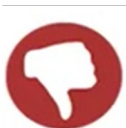
Mateo ha tenido una gran idea. Añadirá más ingredientes.



Hoy en casa, prepara sopa calentita para toda su familia.



Mateo ha quitado la tapa de la olla y ha añadido más agua a su sopa.



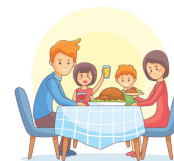
La sopa de Mateo tiene demasiada sal.



Mateo ha conseguido quitar ese sabor salado.



Mateo está un poco preocupado, no sabe cómo arreglar la sopa.



Toda la familia de Mateo ha podido disfrutar de su deliciosa y calentita sopa.

Paso 3. El niño recuenta la historia con poco apoyo visual



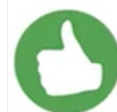
Ahora vais a contarme vosotros a mí la historia parte a parte. Ahora no hay dibujos.
No os preocupéis si no os acordáis bien.
En ese caso, yo os la diré para que podáis repetirla.







Mateo quiere ser
cocinero.

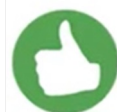




Mateo quiere ser
cocinero.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.





Mateo quiere ser
cocinero.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.

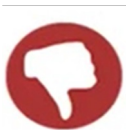




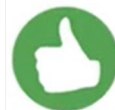
Mateo quiere ser
cocinero.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.

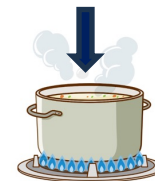


Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.





Mateo quiere ser
cocinero.



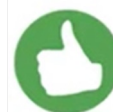
Mateo ha tenido una
gran idea. Añadirá
más ingredientes.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.

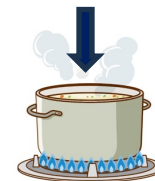


Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.





Mateo quiere ser
cocinero.



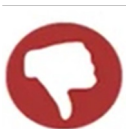
Mateo ha tenido una
gran idea. Añadirá
más ingredientes.



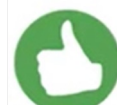
Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



Mateo ha quitado la
tapa de la olla y ha
añadido más agua a
su sopa.



La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.

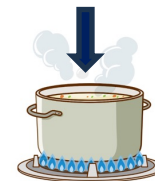


Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.





Mateo quiere ser
cocinero.



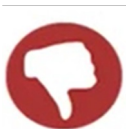
Mateo ha tenido una
gran idea. Añadirá
más ingredientes.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



Mateo ha quitado la
tapa de la olla y ha
añadido más agua a
su sopa.



La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.



Mateo ha conseguido
quitar ese sabor
salado.

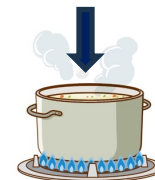


Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.





Mateo quiere ser cocinero.



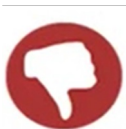
Mateo ha tenido una gran idea. Añadirá más ingredientes.



Hoy en casa, prepara sopa calentita para toda su familia.



Mateo ha quitado la tapa de la olla y ha añadido más agua a su sopa.



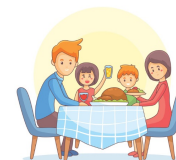
La sopa de Mateo tiene demasiada sal.



Mateo ha conseguido quitar ese sabor salado.

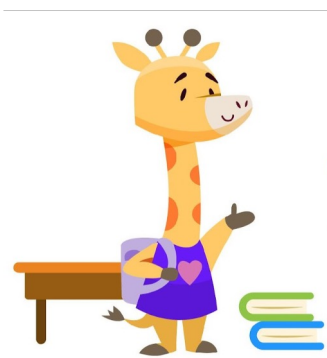


Mateo está un poco preocupado, no sabe cómo arreglar la sopa.



Toda la familia de Mateo ha podido disfrutar de su deliciosa y calentita sopa.

Paso 4. El niño recuenta la historia sin apoyo visual



Ahora vais a contarme vosotros a mí la historia parte a parte. Ahora no hay ni dibujos ni iconos.
No os preocupéis si no os acordáis bien.
En ese caso, yo os la diré para que podáis repetirla.





Mateo quiere ser
cocinero.



Mateo quiere ser
cocinero.



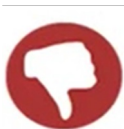
Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



Mateo quiere ser
cocinero.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



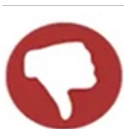
La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.



Mateo quiere ser
cocinero.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



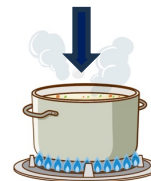
La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.



Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.



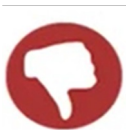
Mateo quiere ser
cocinero.



Mateo ha tenido una
gran idea. Añadirá
más ingredientes.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



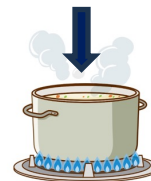
La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.



Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.



Mateo quiere ser
cocinero.



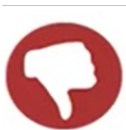
Mateo ha tenido una
gran idea. Añadirá
más ingredientes.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



Mateo ha quitado la
tapa de la olla y ha
añadido más agua a
su sopa.



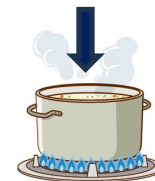
La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.



Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.



Mateo quiere ser
cocinero.



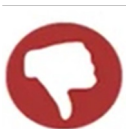
Mateo ha tenido una
gran idea. Añadirá
más ingredientes.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



Mateo ha quitado la
tapa de la olla y ha
añadido más agua a
su sopa.



La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.



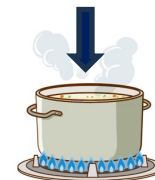
Mateo ha conseguido
quitar ese sabor
salado.



Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.



Mateo quiere ser
cocinero.



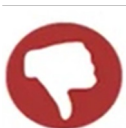
Mateo ha tenido una
gran idea. Añadirá
más ingredientes.



Hoy en casa, prepara
sopa calentita para
toda su familia.



Mateo ha quitado la
tapa de la olla y ha
añadido más agua a
su sopa.



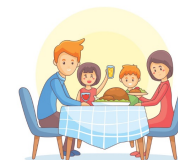
La sopa de Mateo
tiene demasiada sal.



Mateo ha conseguido
quitar ese sabor
salado.



Mateo está un poco
preocupado, no sabe
cómo arreglar la sopa.



Toda la familia de
Mateo ha podido
disfrutar de su
deliciosa y calentita
sopa.

Programa de habilidades narrativas

Tres años

- **Partes de la historia:** personaje, problema, emoción, acción y solución.
- **Longitud:** entre 40 y 60 palabras

Cuatro años

- **Partes de la historia:** personaje, lugar, problema, emoción, acción y solución.
- **Longitud:** entre 60 y 80 palabras

Cinco años

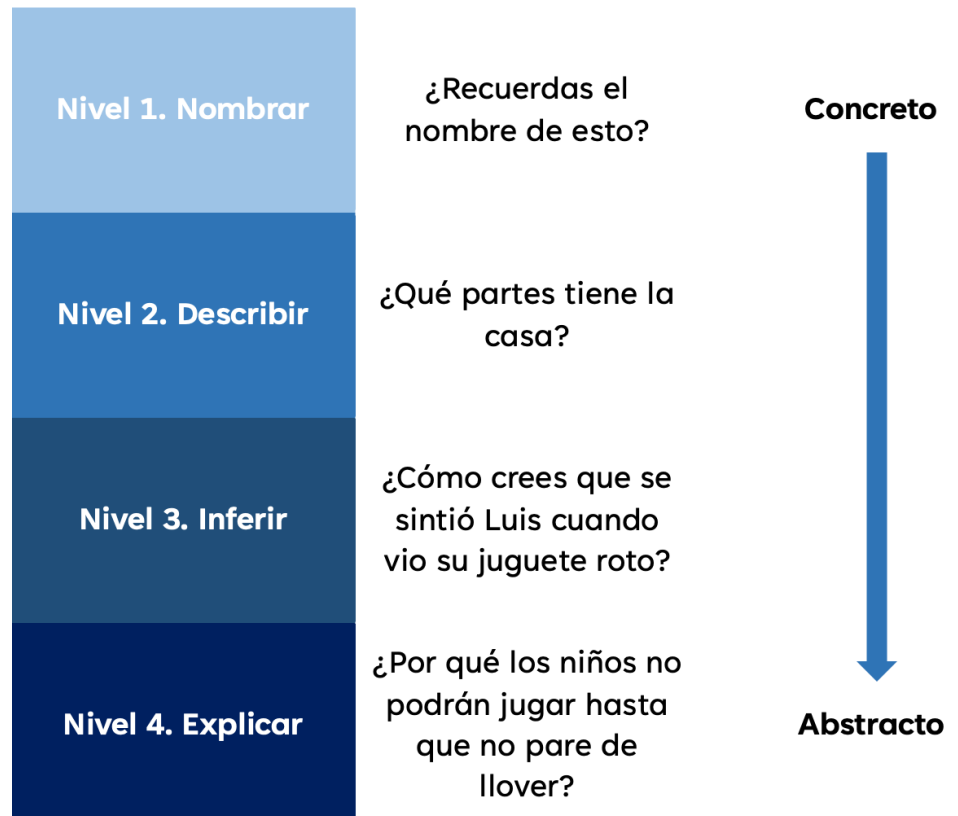
- **Partes de la historia:** personaje, lugar, problema, emoción, idea, acción, solución y consecuencia.
- **Longitud:** entre 80 y 100 palabras



5. Las lecturas compartidas

Lecturas compartidas

Añadir
profundidad
semántica a las
lecturas
compartidas que
hacemos con los
niños en
Educación Infantil



Lecturas compartidas

Procedimiento PEER para la interacción con los niños durante las lecturas compartidas
(Cubillos y Geras, 2024)

Prompt
(pregunta)

Evaluate
(evalúa)

Expand
(extiende)

Repeat
(repite)

- **Prompt (pregunta):** el adulto realiza al niño una pregunta abierta (por ejemplo: ¿qué está ocurriendo aquí?).
- **Evaluate and Expand (evaluar y expandir):** el adulto evalúa la respuesta del niño (por ejemplo: nieva) y la expande (sí, está nevando porque ha llegado el invierno).
- **Repeat (repetir):** finalmente, el adulto pide al niño que repita (dilo tú: está nevando porque ha llegado el invierno).



PANDA

Curso 2026 – 2027

Julián Palazón López
Marina López López

Programa de lecturas compartidas

Tres años

- **Preguntas literales:** 5
- **Preguntas inferenciales:** 2
- **Longitud:** entre 100 y 120 palabras

Cuatro años

- **Preguntas literales:** 6
- **Preguntas inferenciales:** 3
- **Longitud:** entre 120 y 200 palabras

Cinco años

- **Preguntas literales:** 8
- **Preguntas inferenciales:** 5
- **Longitud:** entre 200 y 400 palabras



6. Intervenciones combinadas

¿Combinar intervenciones en habilidades lingüísticas y conciencia fonológica?

Eficacia



En los resultados hay una **relación recíproca** entre la mejora las habilidades lingüísticas y la conciencia fonológica.

Sinergias



Las intervenciones que trabajan las habilidades lingüísticas y la conciencia fonológica **de forma equitativa** parecen lograr mejores resultados en ambas habilidades.

Dosis



Las intervenciones que abordan ambas habilidades **de forma equitativa** parecen requerir **menos horas de trabajo**.



7. PANDA: un programa universal para el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Nivel I)

Índice de la unidad

Día 1

Actividad 1

Conciencia silábica

Actividad 2

Lectura de cuento y resolución de preguntas literales e inferenciales

Actividad 3

Enseñanza de vocabulario

Actividad 4

Escuchar diferencias y recontarlas

Día 2

Actividad 5

Conciencia silábica

Actividad 6

Habilidades narrativas

Actividad 7

Práctica de recuperación y resolución de actividades que permiten volver a utilizar las palabras vistas

Actividad 8

Adivinanzas

Calendario para la implementación del programa



Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

Código de colores

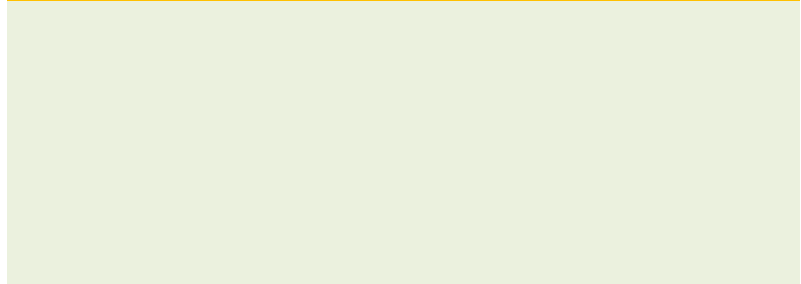


Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

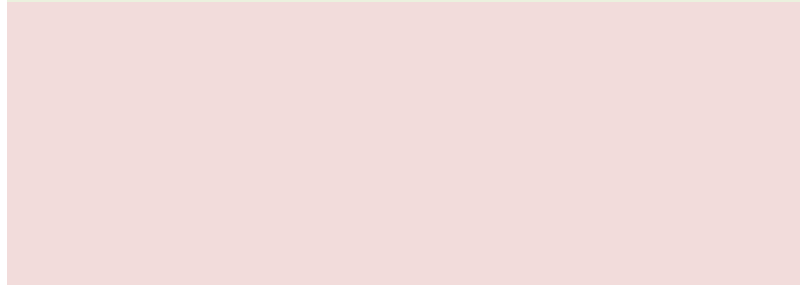
Semanas de evaluación



Semanas de intervención



Festivos



Octubre de 2025



Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Noviembre de 2025



Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Diciembre de 2025



Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Enero de 2026



Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Febrero de 2026



Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

Marzo de 2026



Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Abril de 2026



Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Mayo de 2026



Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Junio de 2026



Línea de actuación 4
PANDA
Curso 2025 - 2026

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Material que se adjunta

Programa de Alfabetización en Niños con Dificultades de Aprendizaje (PANDA)

Programa para el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil



Primero de Educación Infantil
Unidad 1

Programa de Alfabetización en Niños con Dificultades de Aprendizaje (PANDA)

Programa para el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil



Segundo de Educación Infantil
Unidad 8

Programa de Alfabetización en Niños con Dificultades de Aprendizaje (PANDA)

Programa para el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil



Tercero de Educación Infantil
Unidad 1

- Programaciones
- ejemplo de un instrumento de evaluación
- Una sesión de ejemplo

Research Article

LanguageScreen: The Development, Validation, and Standardization of an Automated Language Assessment App

Charles Hulme,^{a,g} Joshua McGrane,^b Mihaela Duta,^c Gillian West,^d Denise Cripps,^e Abhishek Dasgupta,^c Sarah Hearne,^a Rachel Gardner,^a and Margaret Snowling^{e,f}

^aDepartment of Education, University of Oxford, United Kingdom ^bAssessment and Evaluation Research Centre, The University of Melbourne, Victoria, Australia ^cDepartment of Computer Science, University of Oxford, United Kingdom ^dDepartment of Language and Cognition, University College London, United Kingdom ^eSt. John's College, Oxford, United Kingdom ^fDepartment of Experimental Psychology, University of Oxford, United Kingdom ^gDepartment of Psychology, Health and Professional Development, Oxford Brookes University, United Kingdom

ARTICLE INFO

Article History:

Received January 12, 2024

Revision received March 16, 2024

Accepted April 3, 2024

Editor-in-Chief: Kelly Farquharson

https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-24-00004

ABSTRACT

Purpose: Oral language skills provide a critical foundation for formal education and especially for the development of children's literacy (reading and spelling) skills. It is therefore important for teachers to be able to assess children's language skills, especially if they are concerned about their learning. We report the development and standardization of a mobile app—LanguageScreen—that can be used by education professionals to assess children's language ability.

Method: The standardization sample included data from approximately 350,000 children aged 3;06 (years;months) to 8;11 who were screened for receptive and expressive language skills using LanguageScreen. Rasch scaling was used to select items of appropriate difficulty on a single unidimensional scale.

Results: LanguageScreen has excellent psychometric properties, including high reliability, good fit to the Rasch model, and minimal differential item functioning across key student groups. Girls outperformed boys, and children with English as an additional language scored less well compared to monolingual English speakers.

Conclusions: LanguageScreen provides an easy-to-use, reliable, child-friendly means of identifying children with language difficulties. Its use in schools may serve to raise teachers' awareness of variations in language skills and their importance for educational practice.



Evaluación del
Lenguaje del Programa
PANDA (ELPA).
Revisada. 3 años



Evaluación del
Lenguaje del Programa
PANDA (ELPA).
Revisada. 4 años



Evaluación del
Lenguaje del Programa
PANDA (ELPA).
Revisada. 5 años

Hulme, C., McGrane, J., Duta, M., West, G., Cripps, D., Dasgupta, A., ... & Snowling, M. (2024). LanguageScreen: The development, validation, and standardization of an automated language assessment app. *Language, speech, and hearing services in schools*, 55(3), 904-917.

Día 1

Actividad 1

Conciencia fonológica

(léxica, silábica o fonémica) y
alfabetización inicial

Actividad 2

Lectura de cuento y resolución de
preguntas literales e inferenciales

Actividad 3

Enseñanza de vocabulario

(tres palabras semanales)

Actividad 4

Escuchar diferencias y recontarlas

Día 2

Actividad 5

Conciencia fonológica
(léxica, silábica o fonémica) y
alfabetización inicial

Actividad 6

Habilidades narrativas

(entre 5 y 8 partes)

Actividad 7

Práctica de recuperación y
resolución de actividades que
permiten volver a utilizar las
palabras vistas

Actividad 8

Adivinanzas

Tarea	Nombre	Tiempo de aplicación
I	Lenguaje expresivo	4 minutos
II	Lenguaje comprensivo	3 minutos
III	Repetición de frases	2 minutos
IV	Primero de Educación Infantil (tres años): conciencia silábica Segundo de Educación Infantil (cuatro años): conciencia fonémica Tercero de Educación Infantil (cinco años): lectura de palabras sencillas	3 minutos



**8. PELICANO: un programa
para el desarrollo de las
habilidades lingüísticas en
alumnado en riesgo (Nivel II)**

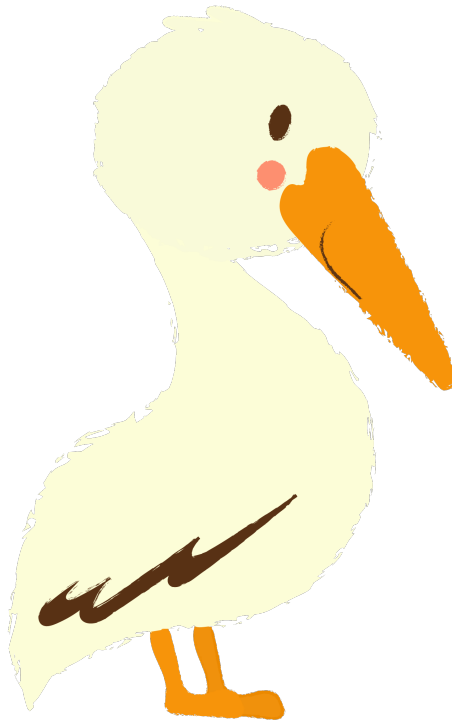
PELICANO

Línea de implementación	Objetivos	Docentes implicados	Implicaciones prácticas	Alumnado destinatario
Línea de actuación 2	Reforzar el rendimiento lingüístico del alumnado en riesgo sin NEAE	Maestros con horas de apoyo en la etapa de Educación Infantil	- 1 sesión semanal de 30 minutos	Alumnado de Educación Infantil situado en el 20 % más bajo del rendimiento y sin NEAE .

PELÍCANO



Programa Específico de Léxico Inicial, Comprensión Auditiva y
Narración Oral



Sesión 1
Educación Infantil

Antes de empezar

El programa **PANDA** es original: **Julián Palazón López** y **Marina López López**. Este programa ha sido elaborado por: **Julián Palazón López** y **Marina López López**.

La ilustración original de pelícano ha sido realizada por **Julia Hernández Madrigal**.

PELICANO es un programa específico para la mejora del léxico inicial, la comprensión auditiva y la narración oral que ha sido creado por **Julián Palazón López**.

Los autores del material reconocen haber usado pictogramas de la web **ARASAAC** para la elaboración del programa **PANDA**. Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para **ARASAAC** (<http://www.arasaac.org>), que los distribuye bajo Licencia Creative Commons BY-NC-SA.

Los autores de la obra reconocen haber usado imágenes de libre acceso de la web **FREEPIK** para la elaboración de **PANDA**.



PANDA

LA2 y 3
Educación Infantil



PELICANO

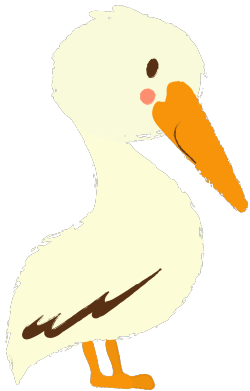
Programa Específico de Léxico Inicial, Comprensión Auditiva y
Narración Oral



Sesión 1
Educación Infantil

Tercero de Educación Infantil

Sesión 1



Actividad 1

Léxico inicial

Objetivo: adquirir vocabulario básico
Tiempo: 10 minutos

Actividad 2

Comprensión Auditiva

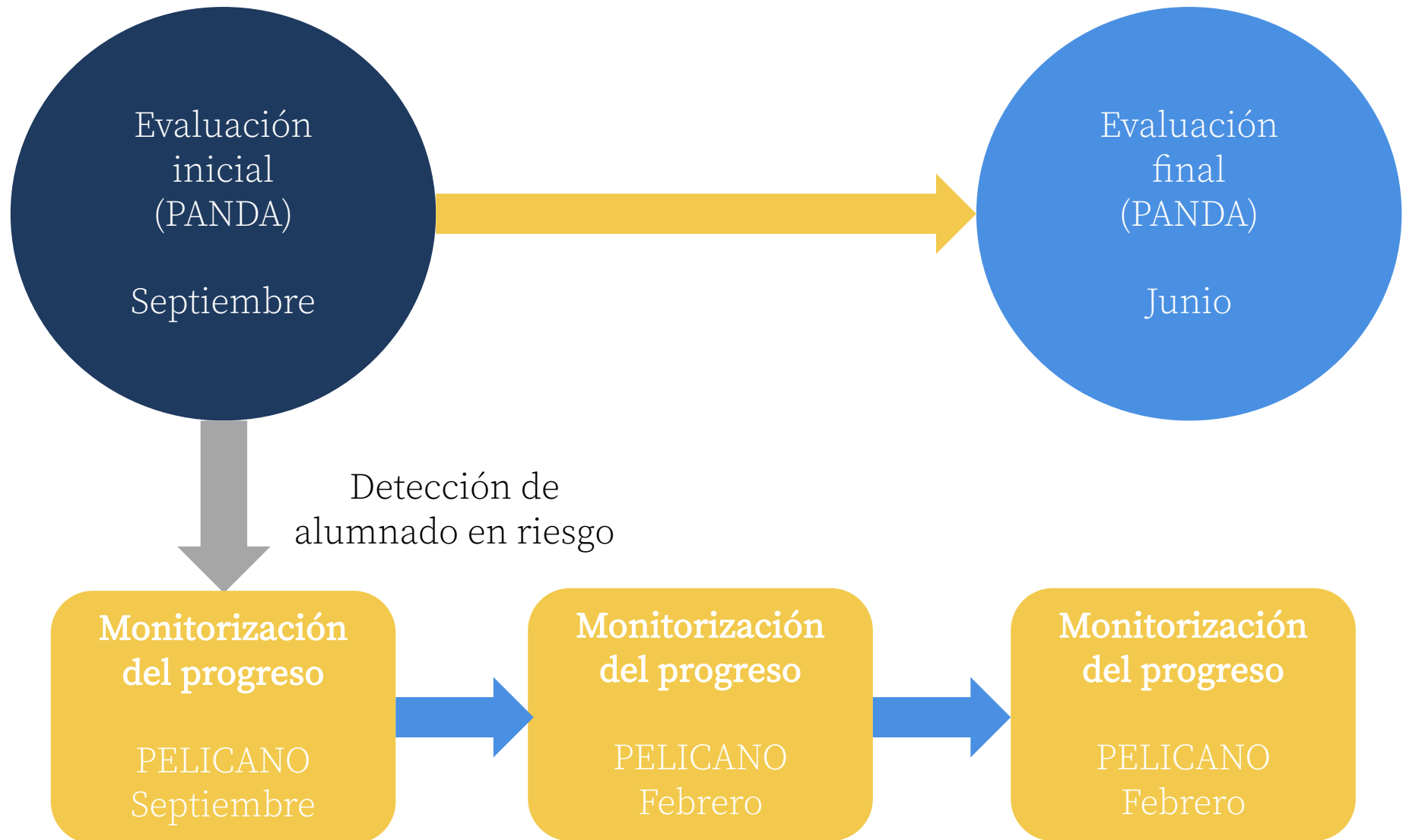
Objetivo: entender historias sencillas
Tiempo: 10 minutos

Actividad 3

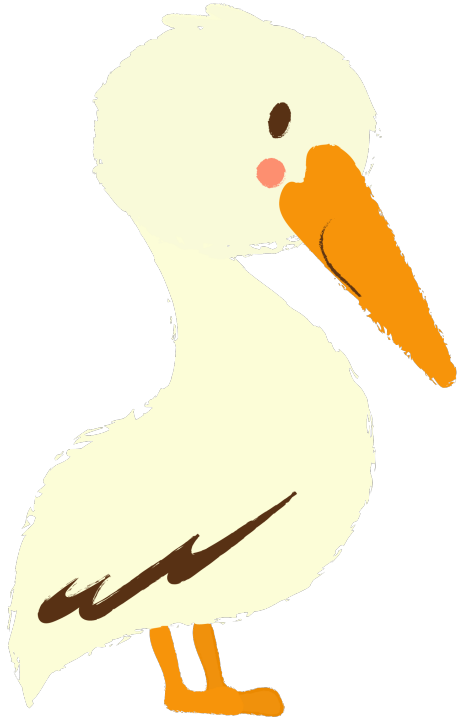
Narración Oral

Objetivo: recontar historias breves
Tiempo: 10 minutos

Sistema de evaluación



Material que se adjunta



- Programaciones
- ejemplo de un instrumento de evaluación
- Una sesión de ejemplo

PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Conciencia fonológica, vocabulario, habilidades narrativas y lecturas compartidas



phonémica
Palazón y Hernández
Centro de intervención, lenguaje y lectura

Julián Palazón López
Doctor en ciencias de
la educación.
Psicólogo. Pedagogo.

Profesor e investigador
en la Universidad
Internacional de
Valencia
Julian.90.jp@Gmail.com