

La enseñanza de la lectura informada por la investigación



Julián Palazón López

Doctor en ciencias de la educación. Psicólogo. Pedagogo.

Profesor en la Universidad Internacional de Valencia

Julian.90.jp@Gmail.com



1. Aspectos teóricos básicos sobre la enseñanza inicial de la lectura

La teoría de la amalgamación de Ehri (2021)

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

1

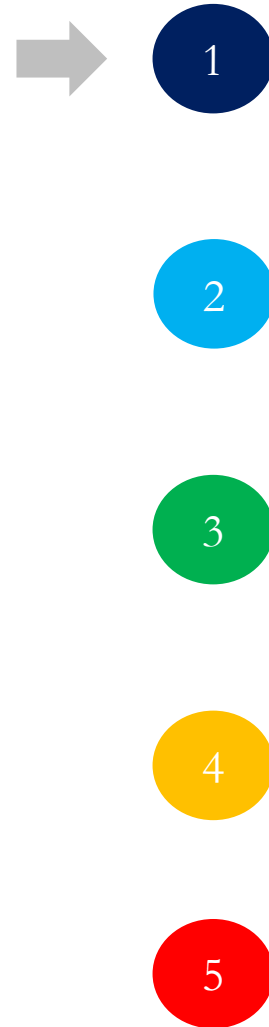
2

3

4

5

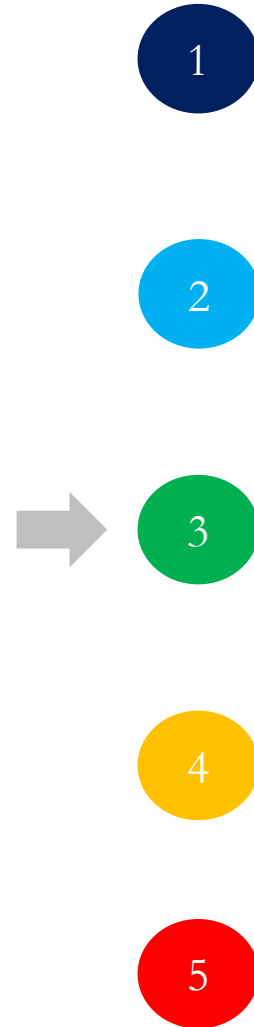
- Fase prealfabética: en esta fase los niños no pueden decodificar, puesto que aún no conocen las relaciones entre grafemas y fonemas. Reconocen algunas palabras a modo de logogramas o dibujos.



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



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



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

1

2

3



4

5

La teoría de la amalgamación de Ehri (2021)

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

1

2

3

4



5

La teoría de la amalgamación de Ehri (2021)

Fase
prealfabética

Fase
alfabética
parcial

Fase
alfabética
completa

Fase
alfabética
consolidada

Fase
alfabética
automatizada

INTERNATIONAL
LITERACY
ASSOCIATION

READING RESEARCH QUARTERLY

The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction

Linnea C. Ehri

Graduate Center of the City University
of New York, New York, USA

ABSTRACT

The author reviews theory and research by Ehri and her colleagues to document how a scientific approach has been applied over the years to conduct controlled studies whose findings reveal how beginners learn to read words in and out of text. Words may be read by decoding letters into blended sounds or by predicting words from context, but the way that contributes most to reading and comprehending text is reading words automatically from memory by sight. The evidence shows that words are read from memory when graphemes are connected to phonemes. This bonds spellings of individual words to their pronunciations along with their meanings in memory. Readers must know grapheme-phoneme relations and have decoding skill to form connections, and must read words in text to associate spellings with meanings. Readers move through four developmental phases as they acquire knowledge about the alphabetic writing system and apply it to read and write words and build their sight vocabularies. Grapheme-phoneme knowledge and phonemic segmentation are key foundational skills that launch development followed subsequently by knowledge of syllabic and morphemic spelling sound units. Findings show that when spellings attach to pronunciations and meanings in memory, they enhance memory for vocabulary words. This research underscores the importance of systematic phonics instruction that teaches students the knowledge and skills that are essential in acquiring word-reading skill.

For many years, my collaborators and I have been applying scientific procedures to carry out experiments in order to understand how beginners learn to read (Ehri, 2017). Science works by testing hypotheses, conducting controlled studies to rule out alternative explanations, and drawing conclusions based on the evidence. Multiple studies yield mounting evidence either supporting or refuting hypotheses. In the case of scientific research on learning to read, hypotheses have been derived from theories about how learning occurs. Theories have been supported or modified to accommodate the evidence. Over time a clearer picture of how students learn to read has emerged. This article is intended to recount and illustrate with specific studies how the science of learning to read words has evolved in our laboratory, what findings of studies have shown, and how results support the importance of beginners receiving systematic phonics instruction when they learn to read. Although most of our studies have been conducted in English, we present some evidence for their relevance in other alphabetic languages. In order to carry out studies that support inferences about cause-effect relations uncontaminated by erroneous factors, we have employed

Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading research quarterly*, 55, S45-S60.

Métodos para la enseñanza de la lectura en castellano y su evidencia científica



¿Por qué es necesario enseñar cómo suenan las letras?

Método A

Silábico

la, le, li,
lo, lu

Estas son las sílabas la,
le, li, lo, lu

Método B

Enseñanza de las
correspondencias entre
letras y sonidos

l

Esta letra suena /l/

**READING RESEARCH
QUARTERLY**



Article

Teaching Beginners to Decode Consonant–Vowel Syllables Using Grapheme–Phoneme Subunits Facilitates Reading and Spelling as Compared With Teaching Whole-Syllable Decoding

Renan de Almeida Sargiani  Linnea C. Ehri  Maria Regina Maluf 

First published: 28 June 2021 | <https://doi.org/10.1002/rrq.432> | Citations: 9

[Read the full text >](#)   

ABSTRACT

In this experiment, we examined whether beginning readers benefit more from grapheme–phoneme decoding (GPD) than from whole-syllable decoding (WSD) instruction in learning to read and write words. Sixty Brazilian Portuguese-speaking first graders (*M* age = 6 years 1 month) who knew letter names but could not read or write words were randomly assigned to one of three conditions. The GPD group was taught to decode 40 consonant–vowel (CV) syllables by sounding out and blending grapheme–phoneme constituents (combinations of 10 consonants and five vowels). The WSD group was taught to decode the same CV syllables as whole graphosyllabic units. The individual grapheme–phoneme (IGP) group was taught the same 15 grapheme–phonemes as single units but no decoding. Groups were taught to a mastery criterion. Results showed that GPD instruction was much more effective than WSD and IGP instruction in enabling beginners to read CV syllables, multisyllabic words, and pseudowords; to learn to read words from memory; to write words; and to segment and blend spoken words phonemically. Also, GPD instruction facilitated phonological memory for spoken pseudowords. Despite receiving much practice in reading whole CV syllables, the WSD group learned few, if any, grapheme–phoneme subunits. Results support theories that reading instruction is most effective when it begins by teaching students to decode with small grapheme–phoneme units rather than with larger syllabic units, even when syllables are salient spoken and written units in the writing system.

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

¿Por qué es necesario enseñar cómo suenan las letras?

Método A

Silábico

la, le, li,
lo, lu

Estas son las sílabas la,
le, li, lo, lu

Método B

Enseñanza de las
correspondencias entre
letras y sonidos

l

Esta letra suena /l/

READING RESEARCH
QUARTERLY

ARTICLE

Teaching Beginners to Decode Consonant-Vowel Syllables
Using Grapheme-Phoneme Subunits Facilitates Reading and
Spelling as Compared With Teaching Whole-Syllable Decoding

Renan de Almeida Sargento, Lúcia C. Chi, Maria Regina Maciel

First published: 20 June 2021 | <https://doi.org/10.1002/rq.432> | CiteSpace: 9

Read the full text >

ABSTRACT

In this experiment, we examined whether beginning readers benefit more from grapheme-phoneme decoding (GPD) than from whole-syllable decoding (WSD) instruction in learning to read and write words. Sixty Brazilian Portuguese-speaking first graders (M age = 6 years 1 month) who knew letter names but could not read or write words were randomly assigned to one of three conditions. The GPD group was taught to decode 40 consonant-vowel (CV) syllables by sounding out and blending grapheme-phoneme constituents (combinations of 13 consonants and five vowels). The WSD group was taught to decode the same CV syllables as whole graphosyllabic units. The individual grapheme-phoneme (GPD) group was taught the same 13 grapheme-phonemes as single units but no decoding. Groups were taught to a mastery criterion. Results showed that GPD instruction was much more effective than WSD and GPD instruction in enabling beginners to read CV syllables, multisyllabic words, and pseudowords to learn to read words from memory to write words; and to segment and blend spoken words phonemically. Also, GPD instruction facilitated phonological memory for spoken pseudowords. Despite receiving much practice in reading whole CV syllables, the WSD group learned few, if any, grapheme-phoneme subunits. Results support theories that reading instruction is most effective when it begins by teaching students to decode with small grapheme-phoneme units rather than with larger syllabic units, even when syllables are salient spoken and written units in the writing system.

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

El debate: en su revisión, Ahlgrim-Delzell y Rivera (2015) indicaron que muchos de los programas educativos **tradicionales** enseñaban a los niños con discapacidad intelectual a reconocer las palabras por su forma y **de manera global**, como si fueran dibujos.

Se renunciaba, por su grado de abstracción, a abordar explícitamente la conciencia fonémica y las relaciones entre grafemas y fonemas. Esto podría no ser siempre la mejor opción.

Exceptionality, 23:258–269, 2015
Copyright © Taylor & Francis Group, LLC
ISSN: 0936-2835 print/1532-7035 online
DOI: 10.1080/09362835.2015.1064417



A Content Comparison of Literacy Lessons from 2004 to 2010 for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability

Lynn Ahlgrim-Delzell
University of North Carolina at Charlotte

Christopher Rivera
East Carolina University

Mandates such as No Child Left Behind (2001) and Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004) shifted the emphasis of instruction to include skills that access the general curriculum for students with moderate to severe intellectual disability. The purpose of this study was to describe changes in literacy instruction of teachers who participated in literacy research using secondary data analysis of instructional videos from 2004 to 2010. Results from the study suggest that teachers in 2004 focused on fewer components of reading that did not include phonemic awareness or phonics than teachers in 2010. Other changes in instruction included use of systematic instruction, grade-appropriate materials, and structure of literacy lessons.

Federal education mandates such as No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB) and Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEIA) and synthesis of research on literacy such as the National Reading Panel (NRP, 2000) and the National Early Literacy Panel (NELP, 2008) have influenced a body of research in teaching literacy to students with moderate to severe intellectual disability (ID).¹ Prior to these works a vast majority of literacy instruction for this population concentrated on sight word identification (Browder et al., 2006). The federal mandates to include students with moderate and severe ID in state assessments of student progress and access to general education curricula in academic areas of reading, mathematics, and science have forced special educators to teach such skills and special education researchers to support this instruction by identifying evidence-based practices.

NRP (2000) and NELP (2008) synthesis reports on the components of early literacy and reading skills that contribute to growth of reading skills provided special educators and researchers

Correspondence should be addressed to Christopher Rivera, Department of Special Education, Foundations and Research, East Carolina University, 104 Rivers Building, Greenville, NC 27858, USA. Email: riverac@ecu.edu

Ahlgrim-Delzell, L., & Rivera, C. (2015). A content comparison of literacy lessons from 2004 and 2010 for students with moderate and severe intellectual disability. *Exceptionality*, 23(4), 258–269.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064417>

Un estudio longitudinal (Allor et al., 2014)

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

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

Resultados: se observaron diferencias significativas a favor del grupo que recibió la intervención respecto al grupo de enseñanza tradicional en todas las medidas.

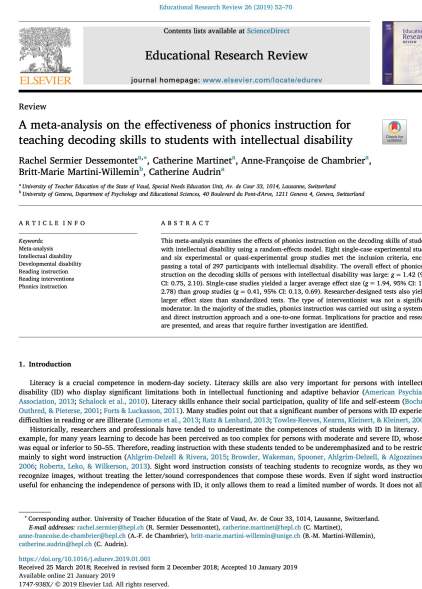
La conciencia fonológica y la enseñanza de las correspondencias entre grafemas y fonemas mejoraron la alfabetización de la mayoría de estos niños de forma visible.

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287–306.
<https://doi.org/10.1177/0014402914522208>

Un metaanálisis (Dessomontet et al., 2019)

Dessomontet et al. (2019) llevaron a cabo un metaanálisis que incluía seis trabajos experimentales o cuasi-experimentales, así como ocho trabajos que tenían un diseño experimental de caso único. Englobaba a 297 alumnos que mostraban distintos grados de discapacidad intelectual.

De forma general, se encontró un tamaño de efecto grande para intervenciones que trataban de enseñar a leer a los niños con discapacidad intelectual instruyendo las reglas de conversión grafema–fonema e incorporando conciencia fonémica ($g = 1.42$).



Dessemontet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Martini-Willemin, B. M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52–70.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>

Todos los niños no tienen aún el desarrollo lingüístico mínimo para aprender a leer



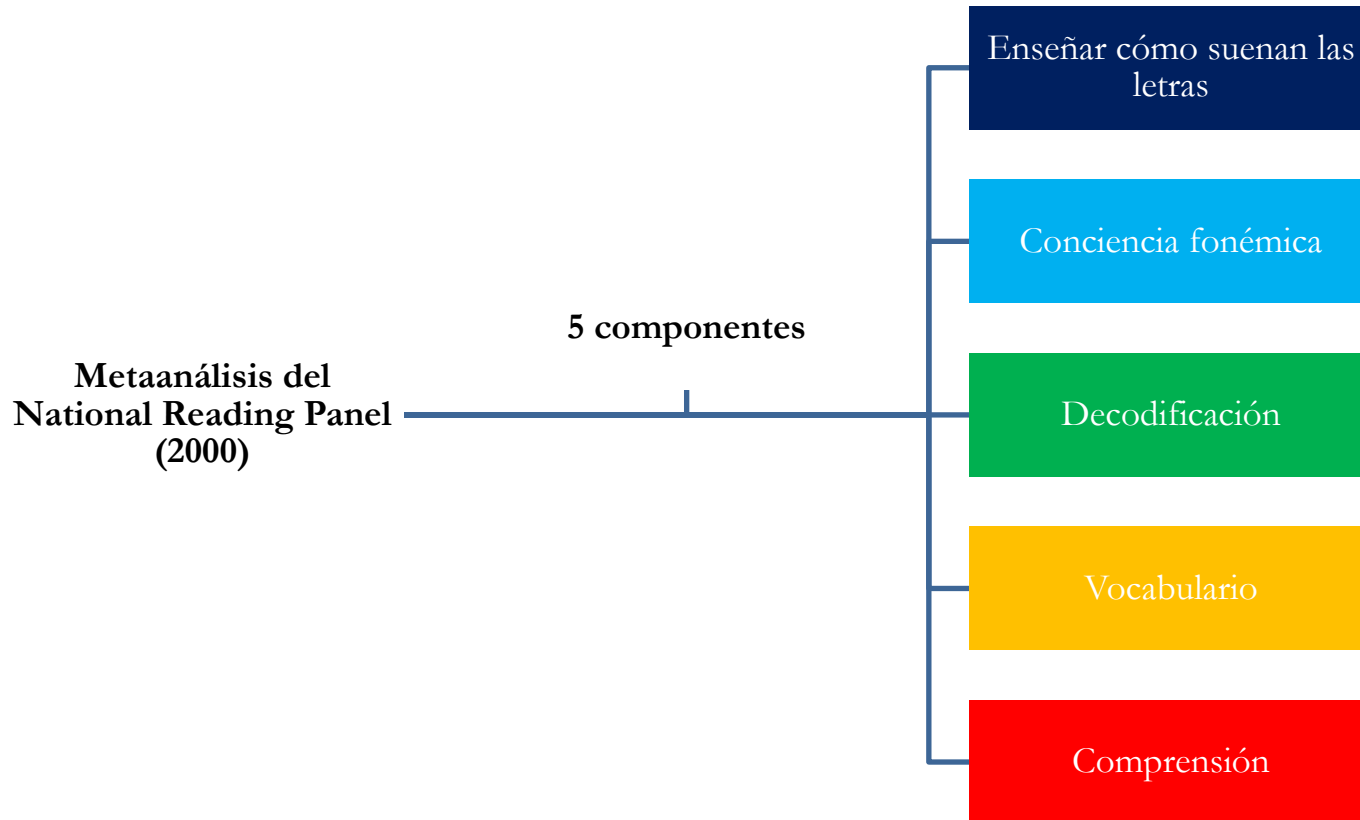
Binger, C., Harrington, N. y Kent-Walsh, J. (2024). Applying a developmental model to preliterate aided language learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(1), 33-50.

Etapa	Descripción	Edad típica
1 Pre-intencional	Se caracteriza por el hecho de que los niños realizan gestos, gritos y movimientos que no son intencionales, esto es, que no tratan de involucrar a otras personas.	<i>0 – 8 meses</i>
2 Intencional, pero no simbólico	El hito más importante es la aparición de la atención compartida y la capacidad de señalar. Ahora los niños involucran a alguien más en lo que ellos observan o ven.	<i>8 – 12 meses</i>
3 Simbólica temprana	Se caracteriza por la aparición de las primeras palabras, que aumentan gradualmente en su amplitud y profundidad.	<i>12 – 18 meses</i>
4 Primeras combinaciones de palabras	Los niños empiezan a mostrar relaciones sintácticas y semánticas entre las diferentes palabras. Aumenta el vocabulario y la comunicación simbólica.	<i>18 – 24 meses</i>
5 Desarrollo gramatical	Los niños realizan oraciones sencillas. Mejora el uso de la morfología y son capaces de narrar eventos muy sencillos. Se inicia la alfabetización.	<i>24 – 30 meses</i>
6 Lenguaje complejo	Los niños mejoran la pragmática; realizan peticiones y piden permiso. El vocabulario se expande en todas direcciones. Las estructuras sintácticas se amplían y la morfología es más compleja. Son capaces de narrar, describir y exponer. Acceden a la lectura.	<i>A partir de 30 meses</i>



2. Componentes y principios técnicos para un programa de enseñanza de la lectura informado por la investigación

Los cinco componentes de National Reading Panel (2000)



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

Principios para el diseño de un programa de enseñanza de la lectura informada por la investigación

Principio	Descripción
1	Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.
2	Hay que enseñar a los niños a decodificar
3	Hay que trabajar con una correcta secuenciación
4	La lectura repetida, sin la enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos, no es una metodología eficaz
5	Hay que conectar la enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos, rápidamente, con tareas de decodificación
6	Hay leer, lo antes que sea posible, palabras con significado
7	Es buena idea introducir en los centros modelos de intensificación curricular

Principio 1

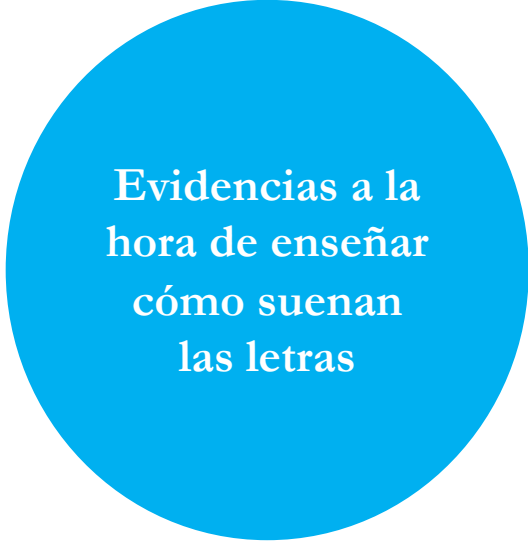
Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.

1.1. Es buena idea presentar la letra de forma **aislada**
(Roberts et al., 2018)

1.2. Los métodos que introducen una **gran cantidad de información** al enseñar la correspondencia no parecen funcionar bien (Roberts et al., 2018)

1.3. Es buena idea **enseñarlo todo**: nombre, sonido y símbolo (Roberts et al., 2018)

1.4. Enseñar a **leer** en mayúscula puede hacer más costosa la **transferencia a tareas de decodificación**



Evidencias a la hora de enseñar cómo suenan las letras

1.5. Parece buena idea la activación de las **características articulatorias** de los fonemas (Boyer y Ehri, 2011)

1.6. Parece buena idea **introducir dibujos** que representen palabras que empiezan por dicho sonido (Piasta y Hudson, 2022)

1.7. Parece buena idea que los niños tengan revisiones acumulativas de las letras previamente enseñadas (Piasta y Hudson, 2022)

Principio 1

Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.

1.1. Es buena idea enseñar las letras de forma aislada

Condición 1

S

Esta letra es la
'ese' y suena /s/

Condición 2

Sofía



Esta letra es la
'ese' y suena /s/

Roberts, T. A., Vadasy, P. F. y Sanders, E. A. (2018). Preschoolers' alphabet learning: Letter name and sound instruction, cognitive processes, and English proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 257-274.

Principio 1

Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.

1.2. Los métodos que introducen una **gran cantidad de información** al enseñar la correspondencia no parecen funcionar bien (Roberts et al., 2018)

Procedimiento
experimental

Asociación explícita del símbolo y el sonido/nombre, activación de las **características articulatorias** y **mapeo ortográfico mediante la escritura**

Procedimiento
tradicional

Poemas para presentar la letra, enseñanza de la letra dentro del **nombre de los niños**, **búsqueda** de la letra y **arte** con el grafema

Pregunta de
investigación

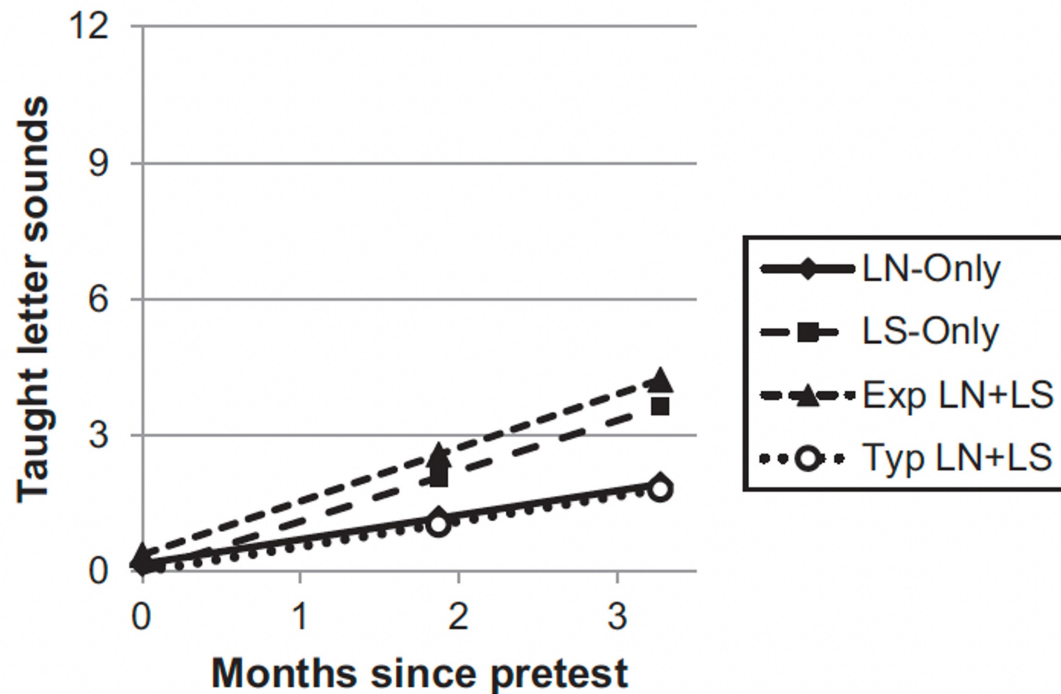
¿Es mejor enseñar los **nombres** de las letras, sus **sonidos**, o conviene enseñar **tanto el sonido como el nombre**?

Roberts, T. A., Vadasy, P. F. y Sanders, E. A. (2018). Preschoolers' alphabet learning: Letter name and sound instruction, cognitive processes, and English proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 257-274.

Principio 1

Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.

1.3. Es buena idea enseñarlo todo: nombre, sonido y símbolo (Roberts et al., 2018)



Roberts, T. A., Vadasy, P. F. y Sanders, E. A. (2018). Preschoolers' alphabet learning: Letter name and sound instruction, cognitive processes, and English proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 257-274.

Principio 1

Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.

1.4. Enseñar a leer en mayúscula puede hacer más costosa la transferencia a tareas de decodificación

En la lectura de palabras, los grupos de escuelas urbanas que aprendieron con letras mayúsculas y aquellos que lo hicieron con minúsculas de imprenta obtuvieron una precisión comparable. Sin embargo, **el grupo que aprendió con letras minúsculas mostró una lectura más fluida.**

No obstante, la comparación, por cuestiones metodológicas, no permitió obtener evidencia sólida a favor de la enseñanza de la lectura y la escritura en primer curso en minúscula (Borzone y Yaussaz, 2004).

Artículo

La incidencia de la enseñanza de distintos tipos de letras sobre los procesos tempranos de aprendizaje de la lectura y de la escritura

[Borzone, Ana Maria](#) ; [Yaussaz, Fabián](#)

Fecha de publicación: 12/2004

Editorial: Universidad Nacional de Rosario. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Revista: Revista Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación

ISSN: 0327-392X

e-ISSN: 2618-4052

Idioma: Español

Tipo de recurso: Artículo publicado

Clasificación temática:

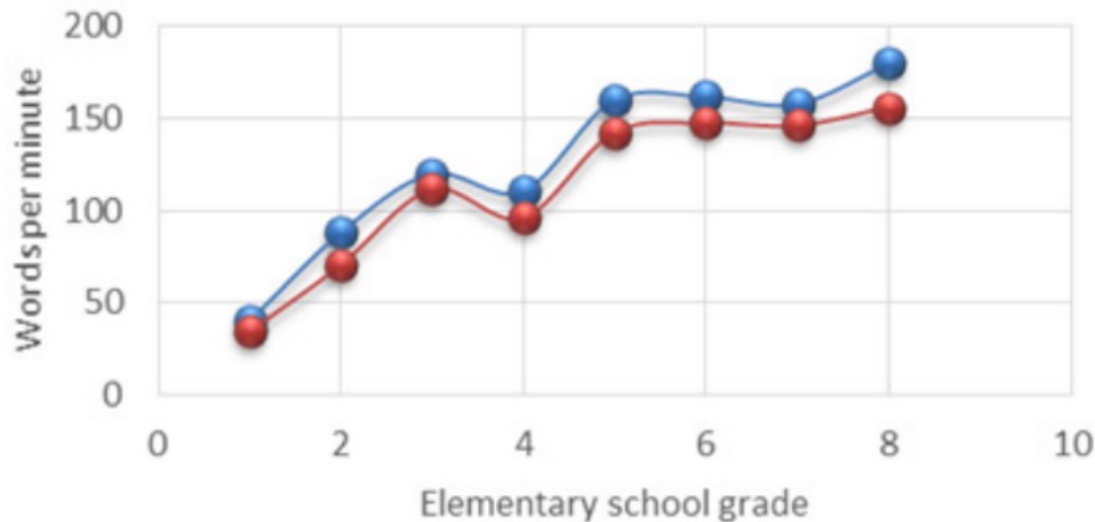
[Lingüística](#)

Borzone, Ana Maria; Yaussaz, Fabián; La incidencia de la enseñanza de distintos tipos de letras sobre los procesos tempranos de aprendizaje de la lectura y de la escritura; Universidad Nacional de Rosario. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Revista Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación; 18; 12-2004; 69-90

Principio 1

Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.

1.4. Enseñar a leer en mayúscula puede hacer más costosa la transferencia a tareas de decodificación



Babayigit, Ö. (2019). *The reading speed of elementary school students on the all text written with capital and lowercase letters*. Universal Journal of Educational Research, 7(2), 371–380. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070209>

Principio 1

Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.

1.5. Parece buena idea la activación de las características articulatorias de los fonemas

f

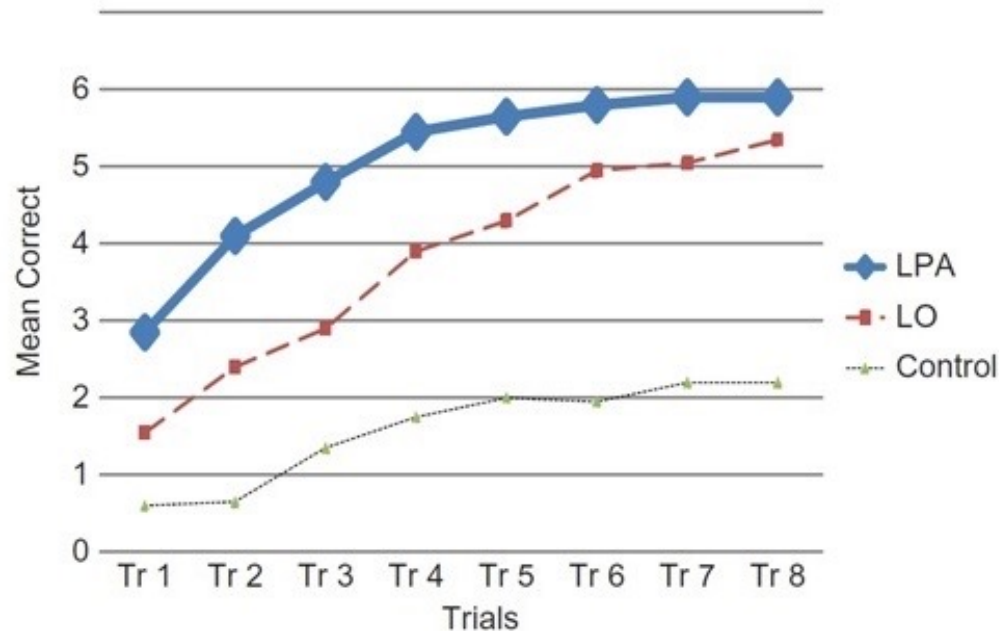


Para hacer el sonido de esta letra hay que poner los dientes encima del labio de abajo. Esta letra se llama efe y suena:

Principio 1

Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.

1.5. Parece buena idea la activación de las características articulatorias de los fonemas

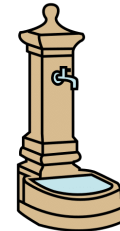


Boyer, N., y Ehri, L. C. (2011). Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners. *Scientific Studies of Reading*, 15(5), 440-470.

Principio 1

Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.

1.6. Parece buena idea **introducir dibujos** que representen palabras que empiezan por dicho sonido



Este principio implica que el profesional relacione la nueva letra con palabras familiares para el niño. El objetivo de este principio es que el niño recuerde mejor el sonido de la letra al asociarla a los sonidos que aparecen al principio de palabras conocidas para él (Piasta y Hudson, 2022).

Principio 1

Hay que enseñar cómo suenan las letras con: a) un procedimiento bien fundamentado, b) una rutina estructurada y c) revisiones acumulativas.

1.7. Parece buena idea que los niños tengan revisiones acumulativas de las letras previamente enseñadas (Piasta y Hudson, 2022)

Secuencia	Letras que enseñar	Letras que incluir en la rutina de enseñanza
1	Letra 1	Letra 1
2	Letra 2	Letras 1, 2
3	Letra 3	Letras 1, 2, 3
4	Letra 4	Letras 1, 2, 3, 4
5	Letra 5	Letras 1, 2, 3, 4, 5
6	Letra 6	Letras 1, 2, 3, 4, 5, 6
7	Letra 7	Letras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
8	Letra 8	Letras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
9	Letra 9	Letras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
10	Letra 10	Letras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Piasta, S. B., Park, S., Fitzgerald, L. R., & Libnoch, H. A. (2022). Young children's alphabet learning as a function of instruction and letter difficulty. *Learning and Individual Differences*, 93, 102113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102113>

Estrategia 1: enseñar las relaciones entre letras y sonidos



1 **Presentación de grafema y fonema:** el profesional presenta la letra y el sonido a aprender

Esta letra suena /f/



2 **Activación de las características articulatorias de los fonemas:** el profesional explica al niño cómo debe posicionar la boca para producir el sonido que corresponde a la letra que le está presentando

Para hacer sonido /f/
apoya los dientes en el
labio de abajo



3 **Nombrado de dibujos:** el profesional nombra dibujos que empiezan por el sonido que está presentando

Suena /f/ en palabras
como foca o fuego



4 **Conversión de fonema a grafema:** el niño escribe o señala la letra que corresponde al sonido que hace el profesional

¿Cuál es la letra que
suena /f/?



5 **Conversión de grafema a fonema:** el niño produce el sonido que corresponde a la letra que le presenta el profesional

¿Cómo suena esta letra?

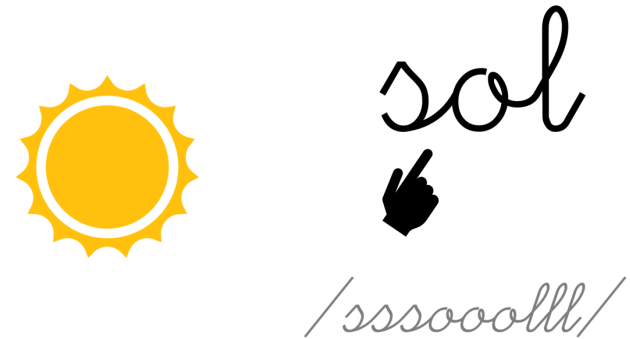


Palazón-López, J. y López, M. L. (2024). Diseño de un programa de intervención para la alfabetización de niños con discapacidad intelectual. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 59-79.

Principio 2

Hay que enseñar a los niños a decodificar

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



Gonzalez-Frey, S. M. y Ehri, L. C. (2021). Connected phonation is more effective than segmented phonation for teaching beginning readers to decode unfamiliar words. *Scientific Studies of Reading*, 25(3), 272-285.

Principio 2

Hay que enseñar a los niños a decodificar

sol

1. Nombro las correspondencias entre símbolos y sonidos

/s/ - /o/ - /l/

2. Conecto los sonidos sin cortar la fonación

/sssooollll/

3. Digo la palabra de forma rápida

/sol/

Dessementet, R. S., de Chambrier, A. F., Martinet, C., Meuli, N. y Linder, A. L. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103883.

Estrategia 2: enseñar a los niños a decodificar



1

Nombramos los sonidos de las letras: en este paso los niños deben recordar los sonidos de las letras que contiene la palabra que van a leer. Para ello, señalan con el dedo cada una de las letras de la palabra e indican su sonido por separado

mesa

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

2

Conectamos los sonidos sin cortarlos: los niños marcan con el dedo las letras y conectan unos sonidos con otros sin cortar su pronunciación

mesa

/mmmeessssaaa/

3

Decimos la palabra rápido: los niños dicen toda la palabra de forma rápida y conectada

mesa

/mesa/

Principio 3

La conciencia fonémica se trabaja con letras durante la enseñanza de la lectura

Uno de los metaanálisis que Graham (2025) revisa es el desarrollado por Galuschka et al. (2020) respecto a la mejora de la escritura en niños con dislexia.

Estos investigadores, entre otras cosas, evaluaron el impacto de la llamada **‘Spelling phonics instruction’**.

Se trata de una aproximación que **consiste en descomponer las palabras en sus sonidos y luego aplicar las correspondencias entre letras y sonidos para escribir dichas palabras**. Galuschka et al. (2020) no solo encontraron que estas técnicas tenían un efecto moderado en la escritura de palabras, sino que también podían mejorar la precisión en tareas de lectura.

1. Instrucción

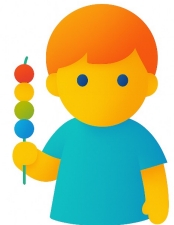
Ahora te voy a decir una palabra. Tú tendrás que decir en voz alta los sonidos que tiene esa palabra. Cada vez que digas un sonido vas a mover una bolita hacia la izquierda, como hago yo. Después vamos a escribir esa palabra y nos vamos a revisar.



2. Segmentación

Profesional: ¿Qué sonidos hay dentro de la palabra ‘embobado’?

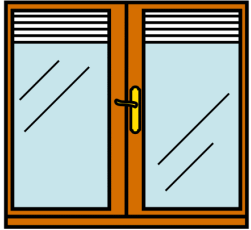
Niño: /e/-/m/-/b/-/o/-/b/-/a/-/d/-/o/



3. Escritura

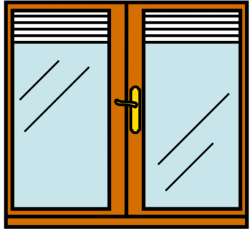
Profesional: Muy bien ahora vamos a tratar de escribirla conectando cada sonido con su letra correspondiente.



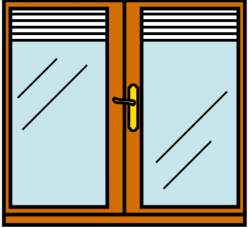


--	--	--	--	--	--	--

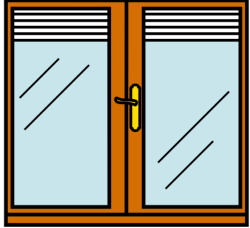
¿Cuántos sonidos hay en la palabra 'ventana'?



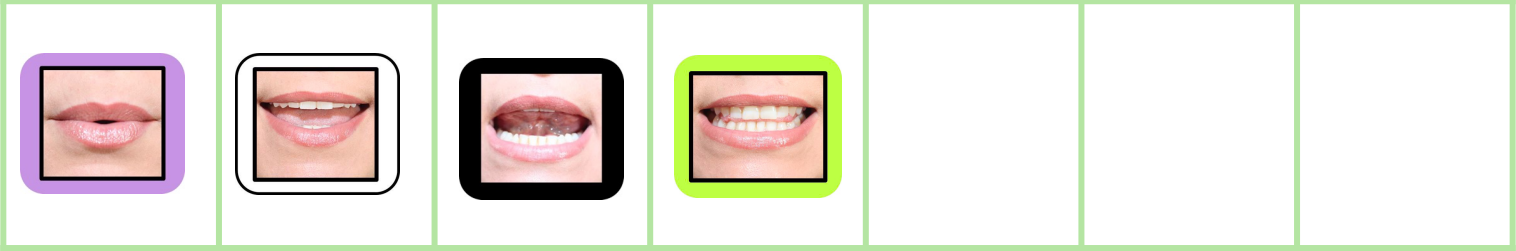
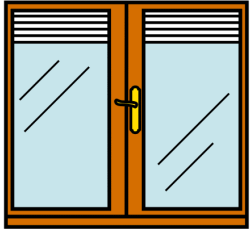
--	--	--	--	--	--	--

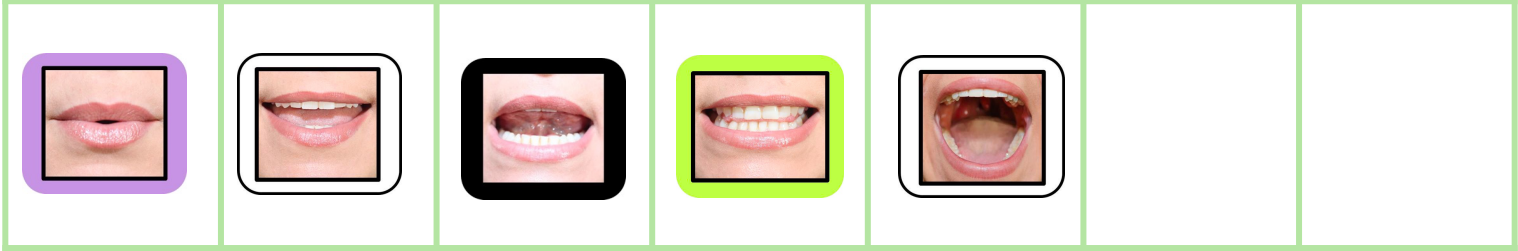
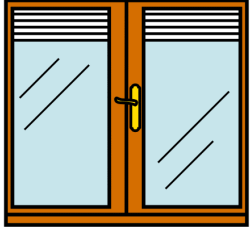


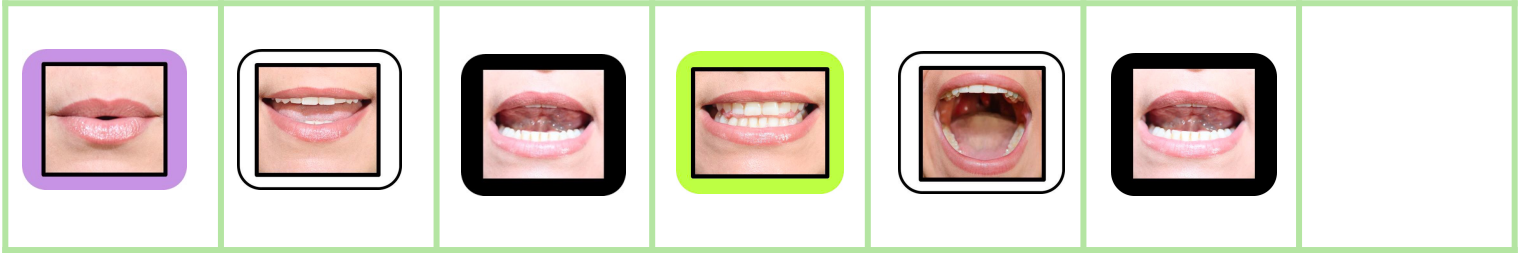
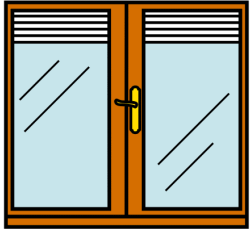
--	--	--	--	--	--	--

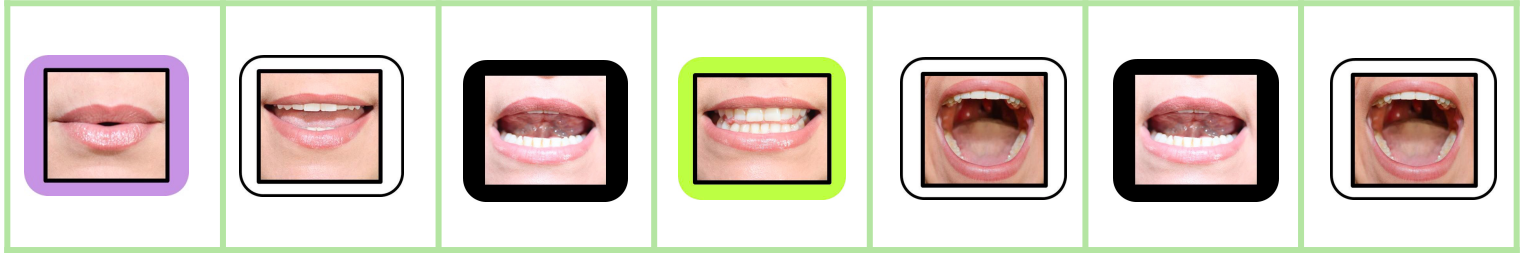
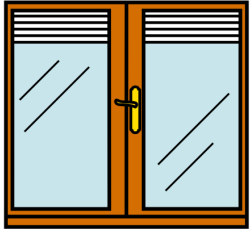


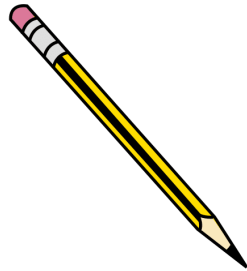
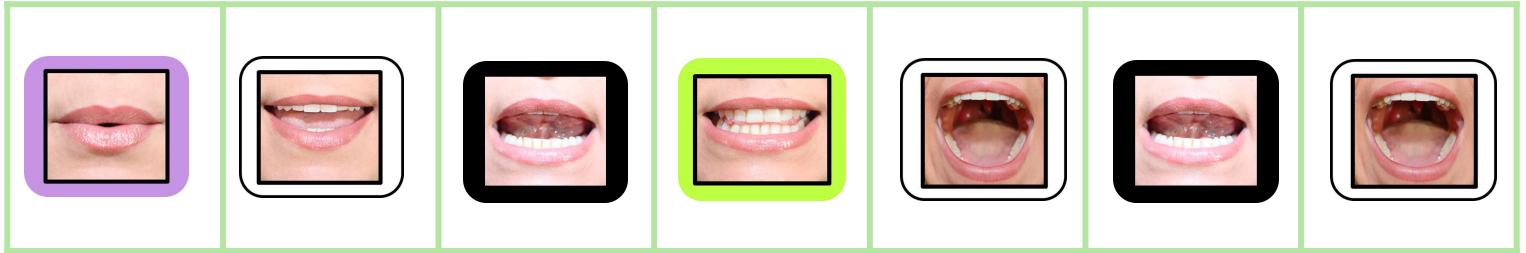
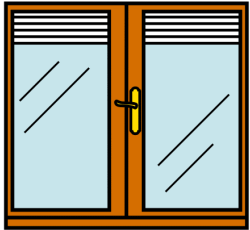
						
---	---	---	--	--	--	--



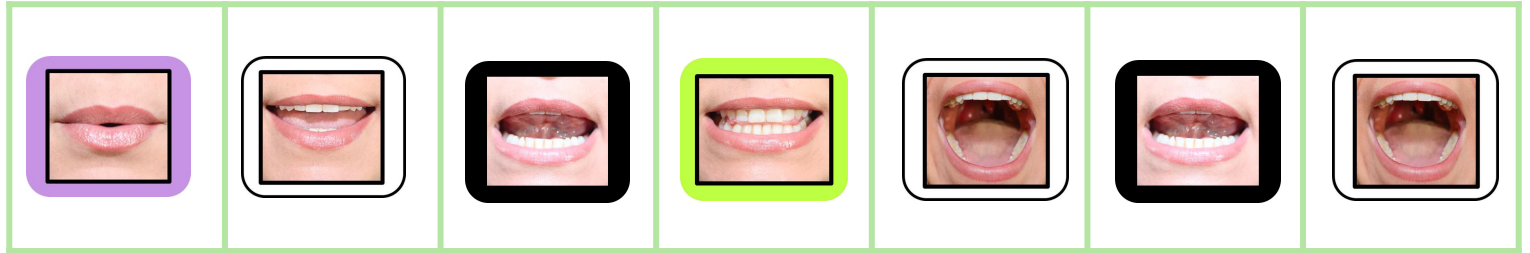
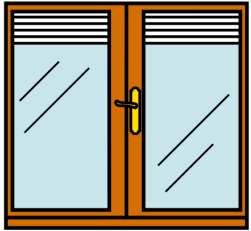








La escribimos.



ventana

Principio 4

Hay que trabajar con una correcta secuenciación

1. Una recomendación habitual es ir acotando la práctica e la lectura y la escritura a palabras que tengan letras que el profesional ya haya enseñado cómo suenan (Ehri, 2020).
2. Piasta y Hudson (2022) indican que los niños se pueden beneficiar de aprender las correspondencias, en primer lugar, de sonidos que son fácilmente representables y cuyos sonidos **no se cortan**. Grafemas que representan sonidos que pueden **alargarse** (/s/, /l/, /m/...) pueden ser más interesantes para comenzar que aquellos que **no tienen esa posibilidad** (/t/, /k/...). También es necesario enseñar al principio grafemas frecuentes y estables.
3. Parece beneficioso presentar más de una letra a la semana (Vadasy y Sanders, 2020).
4. En niños con dificultades muy graves y persistentes, los programas pueden introducir fases y sistemas de monitorización del progreso (Lemons et al., 2018).



Viewpoint

Key Knowledge to Support Phonological Awareness and Phonics Instruction

Shayne B. Piasta ✉ Alida K. Hudson ✉

First published: 03 March 2022 | <https://doi.org/10.1002/trtr.2093> | Citations: 12

[Read the full text >](#)

PDF TOOLS SHARE

Abstract

Phonological awareness and phonics instruction are necessary components of beginning reading instruction and require teachers to have specialized content, pedagogical, and pedagogical content knowledge. This includes knowledge about language structures; reading components, processes, and development; and effective instructional practices. In this article, we describe key knowledge across these areas, as informed by the Science of Reading, to support early childhood and elementary teachers engaging in this instruction.

Programa PANDA. Líneas de actuación 1 y 2

Orden	Letra	Frecuente	Unívoca	Sonido extensible	Orden	Letra	Frecuente	Unívoca	Sonido extensible
1	a	Si	Si	Si	18	c /k/ c /θ/	Si	No	No Si
2	e	Si	Si	Si	19	z	No	Si	Si
3	i	Si	Si	Si	20	k	No	Si	No
4	o	Si	Si	Si	21	qu	No	Si	No
5	u	Si	Si	Si	22	r /r/ r /r/	Si	No	Si Si
6	s	Si	Si	Si	23	ch	No	Si	No
7	l	Si	Si	Si	24	ll	No	Sí	Sí
8	m	Si	Si	Si	25	ñ	No	Si	No
9	n	Si	Si	Si	26	y /i/ y /í/	No	No	Sí Sí
10	f	No	Si	Si	27	g /g/ g /x/ gu	No	Si	Sí Sí Sí
11	b	Si	Si	No	28	x	No	Si	Si
12	p	Si	Si	No					
13	t	Si	Si	No					
14	d	No	Si	No					
15	v	No	Si	No					
16	j	No	Si	Si					
17	h	No	Si						

Principio 4

Hay que trabajar con una correcta secuenciación

Método A

Presentación de
tres letras
semanales

s, l, m

Método B

Presentación de una letra
semanal

s

El tiempo destinado a trabajar la lectura en ambos métodos
es el mismo

Las investigadoras reportaron algunos hallazgos interesantes:

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

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

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

Principio 4

Hay que trabajar con una correcta secuenciación

	Método 1	Método 2
	Una letra a la semana	Dos letras a la semana
Semana 1	<i>a</i>	<i>a, e</i>
Semana 2	<i>e</i>	<i>i, o</i>
Semana 3	<i>i</i>	<i>u, s</i>
Semana 4	<i>o</i>	<i>l, m</i>
Semana 5	<i>u</i>	<i>n, f</i>
Semana 6	<i>s</i>	<i>Todas las letras</i>
Semana 7	<i>l</i>	<i>Todas las letras</i>
Semana 8	<i>m</i>	<i>Todas las letras</i>
Semana 9	<i>n</i>	<i>Todas las letras</i>
Semana 10	<i>f</i>	<i>Todas las letras</i>

Principio 4

Hay que trabajar con una correcta secuenciación

RUTINAS TIPO A (PANDA)

Temporalización

Quincena 1	Semana 1
	Semana 2
Quincena 2	Semana 3
	Semana 4
Quincena 3	Semana 5
	Semana 6
Quincena 4	Semana 7
	Semana 8
Quincena 5	Semana 9
	Semana 10

A. Rutina a-e

B. Rutina i-o

A. Rutina u-a

B. Rutina de repaso

A. Rutina s

B. Rutina l

A. Rutina m

B. Rutina s-l-m

A. Rutina n

B. Rutina f

A. Rutina b

B. Rutina n-f-b

A. Rutina p

B. Rutina t

A. Rutina d

B. Rutina p-t-d

A. Rutina v

B. Rutina j

A. Rutina h

B. Rutina v-j-h

Principio 4

Hay que trabajar con una correcta secuenciación

RUTINAS TIPO B (PANDA)

Temporalización

Quincena 1	Semana 1
	Semana 2
Quincena 2	Semana 3
	Semana 4
Quincena 3	Semana 5
	Semana 6
Quincena 4	Semana 7
	Semana 8
Quincena 5	Semana 9
	Semana 10

A. Rutina c	B. Rutina z
A. Rutina k/qu	B. Rutina de repaso
A. Rutina r	B. Rutina r
A. Rutina ch	B. Rutina de repaso
A. Rutina ll	B. Rutina ñ
A. Rutina y	B. Rutina de repaso
A. Rutina g	B. Rutina g
A. Rutina g	B. Rutina de repaso
A. Rutina de repaso	B. Rutina de repaso
A. Rutina de repaso	B. Rutina de repaso

Principio 4

Hay que trabajar con una correcta secuenciación

RUTINAS TIPO C (PANDA)

Temporalización

Quincena 1	Semana 1	A. Rutina de sílabas mixtas y trabadas	B. Rutina de palabras largas Se revisan las correspondencias de ‘g’
	Semana 2	A. Rutina sílabas complejas Se revisan las correspondencias de ‘c’, ‘qu’, ‘z’	B. Rutina de revisión
Quincena 2	Semana 3	A. Rutina de sílabas mixtas y trabadas	B. Rutina de palabras largas Se revisan las correspondencias de ‘r’
	Semana 4	A. Rutina sílabas complejas Se revisan las correspondencias de ‘c’, ‘qu’, ‘z’	B. Rutina de revisión
Quincena 3	Semana 5	A. Rutina de sílabas mixtas y trabadas	B. Rutina de palabras largas Se revisan las correspondencias de ‘g’
	Semana 6	A. Rutina sílabas complejas Se revisan las correspondencias de ‘r’	B. Rutina de revisión
Quincena 4	Semana 7	A. Rutina de sílabas mixtas y trabadas	B. Rutina de palabras largas Se revisan las correspondencias de ‘c’, ‘qu’, ‘z’
	Semana 8	A. Rutina sílabas complejas Se revisan las correspondencias de ‘g’	B. Rutina de revisión
Quincena 5	Semana 9	A. Rutina de sílabas mixtas y trabadas	B. Rutina de palabras largas Se revisan las correspondencias de ‘r’
	Semana 10	A. Rutina sílabas complejas Se revisan las correspondencias de ‘c’, ‘qu’, ‘z’	B. Rutina de revisión

Principio 4

Hay que trabajar con una correcta secuenciación

Para niños con dificultades de aprendizaje o discapacidad intelectual lo que algunos métodos hacen es **romper la enseñanza de la lectura en una serie de bloques y establecer un criterio** o medida para que los niños puedan trabajar de forma más focalizada un conjunto de letras antes de tener que aprender las siguientes (Dessemontet et al., 2021).



Dessemontet, R. S., de Chambrier, A. F., Martinet, C., Meuli, N. y Linder, A. L. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103883.

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



Fase

Elementos

1

Letras trabajadas: vocales

Palabras: -

Estructuras silábicas que se decodifican: -

Criterio para avanzar: denominar correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 vocales

2

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, n, f, b, p, t, d, v, j, h

Palabras: bisílabas

Estructuras silábicas que se decodifican: CV

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

3

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, n, f, b, p, t, d, v, j, h

Palabras: bisílabas y trisílabas

Estructuras silábicas que se decodifican: CV

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

4

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, n, f, b, p, t, d, v, j, h

Palabras: bisílabas y trisílabas

Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

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



Fase

Elementos

5

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, f, n, b, p, d, v, j, h, qu, c, k, z

Palabras: bisílabas y trisílabas

Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

6

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, f, n, b, p, d, v, j, h, qu, c, k, z, r, ñ, ll, y

Palabras: bisílabas y trisílabas

Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC, CVC, CVV

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

7

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, f, n, b, p, d, v, j, h, qu, c, k, z, r, ñ, ll, g, x, ch

Palabras: bisílabas, trisílabas y tetrasílabas

Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC, CVC, CVV

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

8

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, f, n, b, p, d, v, j, h, qu, c, k, z, r, ñ, ll, g, x, ch

Palabras: bisílabas, trisílabas y tetrasílabas

Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC, CVC, CVV, CCV

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

Principio 4

Hay que trabajar con una correcta secuenciación

¿Cómo secuenciar cuando hay varios niveles de alfabetización dentro de un pequeño grupo?

Para adaptar el nivel de dificultad a las características de los niños los grupos fueron homogéneos en cuanto al perfil de las dificultades detectadas y, además, se diseñó un rol llamado ‘Star Reader’ (lector estrella) de tal forma que **el nivel de la sesión iba rotando entre los diferentes niños que componían el grupo de trabajo (Denton et al., 2013).**



Star Reader

Denton, C. A., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., Barth, A. E., Vaughn, S. y Francis, D. J. (2013). Effects of tier 3 intervention for students with persistent reading difficulties and characteristics of inadequate responders. *Journal of educational psychology*, 105(3), 633.

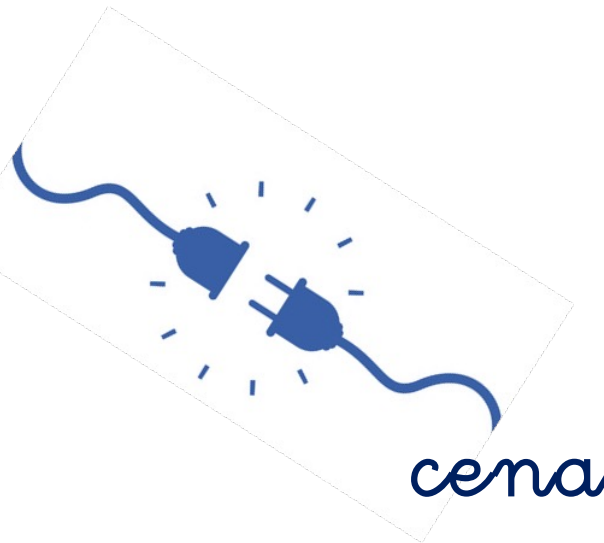
Principio 5

Hay que conectar la enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos, rápidamente, con tareas de decodificación

El estudio de Savage et al., (2018)

El grupo que aplicó de forma inmediata el conocimiento adquirido sobre las correspondencias entre letras y sonidos a la decodificación (grupo 1) **mejoro su alfabetización de forma significativa** al compararlo con el grupo que no llevaba a cabo esta práctica (grupo 2). De hecho, en las medidas que los investigadores tomaron justo al finalizar la intervención, los niños del grupo 1 rendían significativamente mejor en tareas de lectura de palabras y deletreo. Además, **cinco meses después** de la intervención, los niños del grupo 1 seguían rindiendo significativamente mejor en tareas de lectura de palabras y también, lo que es muy interesante, en tareas de comprensión de frases.

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



Savage, R., Georgiou, G., Parrila, R. y
Maiorino, K. (2018). Preventative reading
interventions teaching direct mapping of
graphemes in texts and set-for-variability aid at-
risk learners. *Scientific Studies of Reading*,
22(3), 225-247.

Principio 5

Hay que conectar la enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos, rápidamente, con tareas de decodificación

- Enseñar explícitamente cómo suenan las letras y cómo se decodifican las palabras mejora más la lectura que simplemente leer repetidamente.
- Las intervenciones centradas en decodificación y en la automatización de patrones grafema–fonema son más eficaces para mejorar la fluidez y la comprensión que las intervenciones basadas solo en lectura de texto o lectura repetida.

En etapas de lectura emergente	
Conciencia fonémica + enseñar cómo suenan las letras (sin práctica de lectura)	No recomendado
Práctica de lectura (sin conciencian fonémica ni enseñar cómo suenan las letras)	No recomendado
Conciencia fonémica, enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos y práctica de lectura	Recomendado

Fuchs, D., Cho, E., Toste, J. R., Fuchs, L. S., Gilbert, J. K., McMaster, K. L., Svenson, E., & Thompson, A. (2020). A quasiexperimental evaluation of two versions of First-Grade PALS: One with and one without repeated reading. *Exceptional Children*, 1–22.

Metsala, J. L., & David, M. D. (2022). Improving English reading fluency and comprehension for children with reading fluency disabilities. *Dyslexia*, 28(1), 79–96.

Principio 6

Hay leer, lo antes que sea posible, palabras, frases y texto que den acceso al significado

Comprender el **significado** de las palabras que se leen es fundamental para el desarrollo lector porque la lectura no consiste solo en decodificar sonidos, sino en construir **representaciones mentales completas** que integren ortografía, sonido y significado. Según los modelos conexionistas y la *Lexical Quality Hypothesis*, los lectores habilidosos manejan representaciones de alta calidad que incluyen estos tres componentes, lo que les permite reconocer palabras de manera rápida y precisa. Cuando los niños conocen el significado de una palabra, pueden establecer conexiones más fuertes entre su forma escrita y su pronunciación, lo cual facilita la memoria, la exactitud y la fluidez al leer (Austin et al., 2022).

mesa
luna
nube
foto

Austin, C. R., Vaughn, S., Clemens, N. H., Pustejovsky, J. E., & Boucher, A. N. (2022). The relative effects of instruction linking word reading and word meaning compared to word reading instruction alone on the accuracy, fluency, and word meaning knowledge of 4th–5th grade students with dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 26(3), 204–222. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1947294>

Principio 6

Hay leer, lo antes que sea posible, palabras, frases y texto que den acceso al significado

Cheatham y Allor (2012) señalan la importancia de que los niños lean textos que contienen letras y correspondencias grafema-fonema que ya conocen, ya que esto favorece el uso de estrategias de decodificación y mejora la precisión lectora.

Read Writ (2012) 25:2223–2246
DOI 10.1007/s11145-011-9355-2

The influence of decodability in early reading text on reading achievement: a review of the evidence

Jennifer P. Cheatham · Jill H. Allor

Published online: 4 January 2012
© Springer Science+Business Media B.V. 2011

Abstract The purpose of this review is to synthesize the existing research on decodability as a text characteristic examining how reading decodable text impacts students' reading performance and growth. The results are organized into two sections based on the research designs of the studies: (1) studies that described student performance when reading texts of varying decodability levels, and (2) studies that compared the reading performance of students after participation in a treatment that manipulated decodable text as an independent variable. Collectively the results indicate that decodability is a critical characteristic of early reading text as it increases the likelihood that students will use a decoding strategy and results in immediate benefits, particularly with regard to accuracy. The studies point to the need for multiple-criteria text with decodability being one key characteristic in ensuring that students develop the alphabetic principle that is necessary for successful reading, rather than text developed based on the single criterion of decodability.

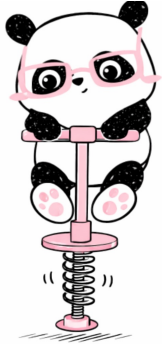
Keywords Beginning reading · Text factors · Beginning texts

Introduction

A fundamental component of every reading program is the text that students read. Yet, surprisingly, there is relatively little research to provide answers to the questions concerning the interactions among text, instruction, and student characteristics, particularly questions relating to the earliest stages of reading development (Hiebert & Fisher, 2007). Currently, a variety of text types are available that provide

J. P. Cheatham (✉) · J. H. Allor
Department of Teaching and Learning, Annette Caldwell Simmons School of Education and Human Development, Southern Methodist University, P.O. Box 750381, Dallas, TX 75275-0381, USA
e-mail: jcheatham@smu.edu

Cheatham, J. P., & Allor, J. H. (2012). The influence of decodability in early reading text on reading achievement: A review of the evidence. *Reading and Writing*, 25(9), 2223–2246.



RUTINA TIPO B
Quincena 1
Semana 1A

6. Leemos y comprendemos una historia

Letras ya trabajadas en el programa:

a, e, i, o, u, s, l, m, n, f, b, p, t, d, v, j, h, c, z



Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.



Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.



Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.



Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenas mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.



Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.



Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.



Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.



Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.

¿Quién?

Sitio

Dificultad

Emoción

Idea

Acción

Solución

Consecuencia

Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.

Ahora vamos a recordar la historia. ¿Quién es el personaje?

¿Quién?	Ana
Sitio	
Dificultad	
Emoción	
Idea	
Acción	
Solución	
Consecuencia	

Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.

Ahora vamos a recordar la historia. ¿Dónde sucede la historia?

¿Quién?	Ana
Sitio	Isla soleada
Dificultad	
Emoción	
Idea	
Acción	
Solución	
Consecuencia	

Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.

Ahora vamos a recordar la historia. ¿Cuál es el Dificultad que tiene Ana?

¿Quién?	Ana
Sitio	Isla soleada
Dificultad	Se le mojó la camiseta
Emoción	
Idea	
Acción	
Solución	
Consecuencia	

Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.

Ahora vamos a recordar la historia. ¿Cómo se sintió Ana?

¿Quién?	Ana
Sitio	Isla soleada
Dificultad	Se le mojó la camiseta
Emoción	Apenada
Idea	
Acción	
Solución	
Consecuencia	

Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.

Ahora vamos a recordar la historia. ¿Qué se le ocurrió a Ana?

¿Quién?	Ana
Sitio	Isla soleada
Dificultad	Se le mojó la camiseta
Emoción	Apenada
Idea	La puso al sol
Acción	
Solución	
Consecuencia	

Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.

Ahora vamos a recordar la historia. ¿Qué hizo Ana?

¿Quién?	Ana
Sitio	Isla soleada
Dificultad	Se le mojó la camiseta
Emoción	Apenada
Idea	La puso al sol
Acción	La dejó en su ventana
Solución	
Consecuencia	

Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.

Ahora vamos a recordar la historia. ¿Qué pasó después?

¿Quién?	Ana
Sitio	Isla soleada
Dificultad	Se le mojó la camiseta
Emoción	Apenada
Idea	La puso al sol
Acción	La dejó en su ventana
Solución	La camiseta estaba seca
Consecuencia	

Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.

Ahora vamos a recordar la historia. ¿Cómo se sintió Ana?

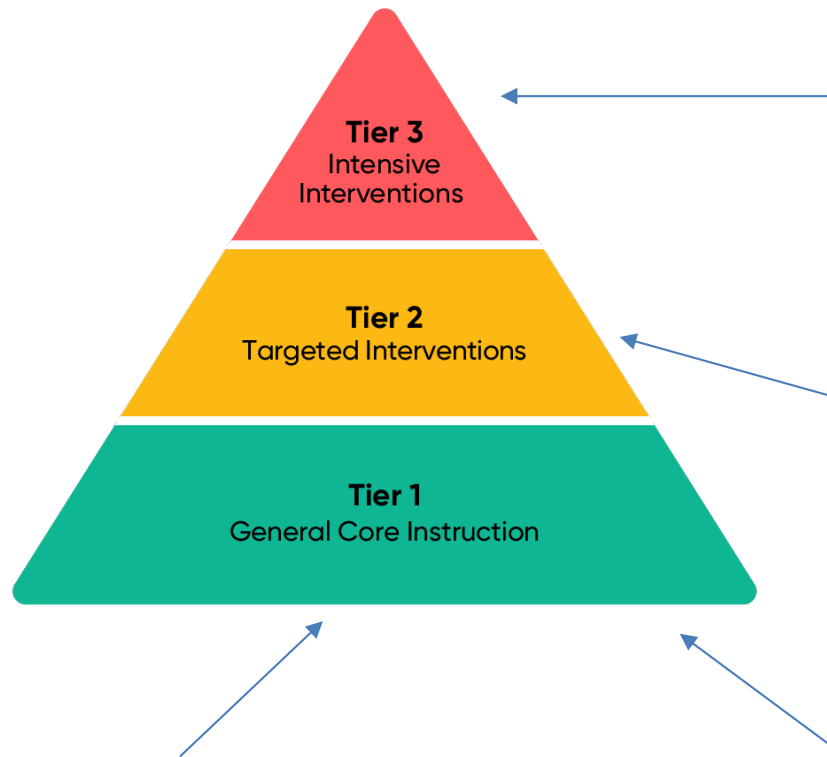
¿Quién?	Ana
Sitio	Isla soleada
Dificultad	Se le mojó la camiseta
Emoción	Apenada
Idea	La puso al sol
Acción	La dejó en su ventana
Solución	La camiseta estaba seca
Consecuencia	Contenta

Ana vivía en una isla soleada. Un día, una alta ola le mojó su camiseta. Eso la apenó mucho. Pensó que, si la ponía al sol, tal vez se secaba. Entonces la dejó en su ventana. Cuando pasó un poco de tiempo, su camiseta estaba seca. Ana se sintió contenta.

Ahora vamos a recordar la historia. ¿Cómo se sintió Ana?

Principio 7

Es buena idea introducir en los centros modelos de intensificación curricular

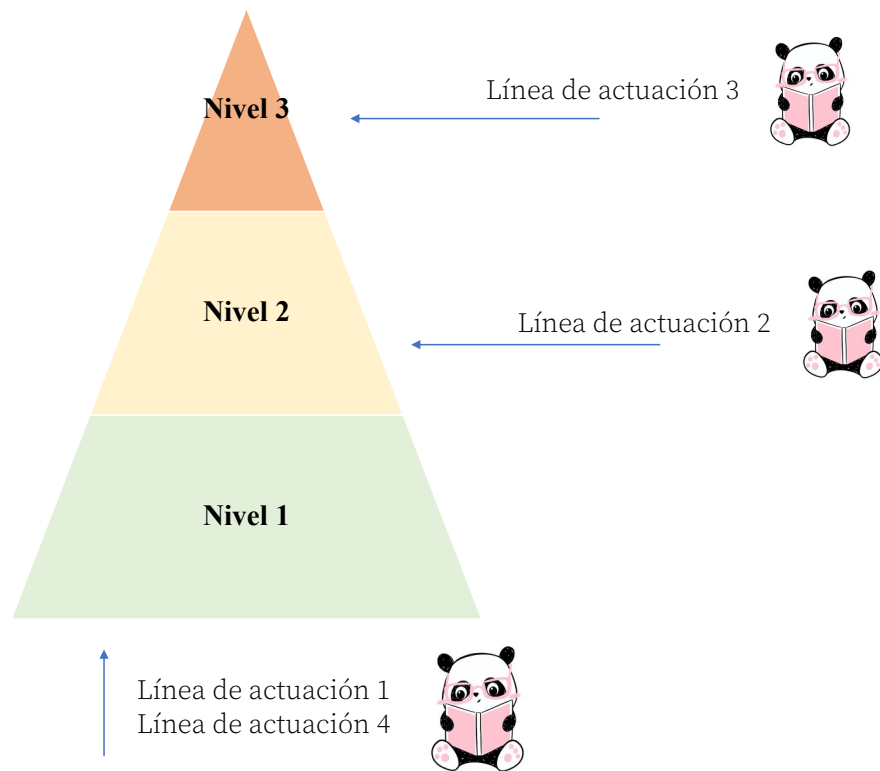


Un **programa de enseñanza de la lectura** bien fundamentado, sistematizado y de mucha calidad para todo el alumnado. Incluye 5 pilares (conciencia fonémica, enseñanza de las relaciones entre letras y sonidos, vocabulario y comprensión)

Intervención por parte de los **especialistas** (PT/AL) con aquellos niños con dificultades graves y persistentes (5%).

Desdobles (medida ordinaria) para aplicar intervenciones en **pequeño grupo** con aquellos que se empiezan a quedar atrás (15%). Son medidas de **intensificación curricular**.

Un **cribado universal** conectado con dicho programa de enseñanza de la lectura y administrado de forma trimestral desde 1º de EP. **Sirve para dos cosas:** a) evaluar el programa de manera general y b) detectar a aquellos que se quedan atrás.



Autores

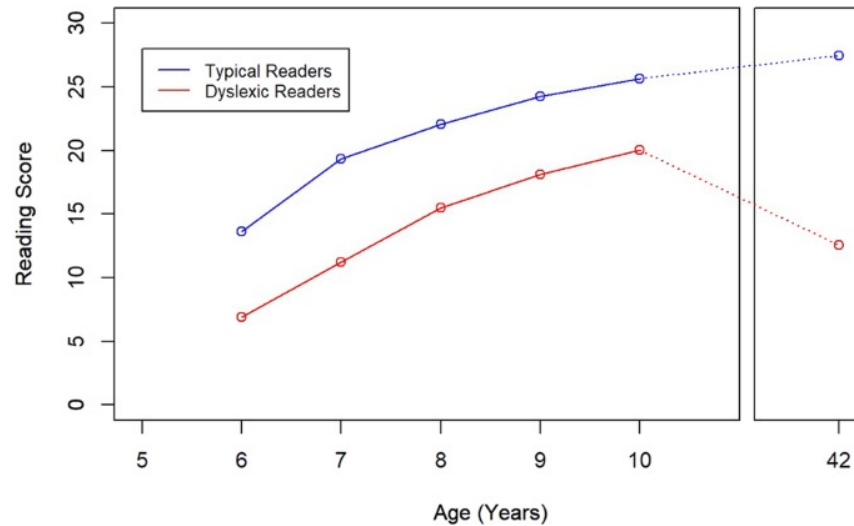
Julián Palazón López

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

La importancia de la respuesta educativa temprana



1. La brecha comienza en primero de primaria y, de no abordarse, se mantiene hasta la adolescencia

Esperar ante las primeras dificultades en el aprendizaje de la lectura no es una buena opción. Estas aparecen ya en el primer curso de la enseñanza elemental, cuando los niños están aprendiendo a leer, y, de no abordarse, la brecha se mantiene hasta la adolescencia. Puede observarse de forma clara en el trabajo de (Ferrer et al., 2015).

Ferrer, E., Shaywitz, B.A., Holahan, J.M. et al. Early reading at first grade predicts adult reading at age 42 in typical and dyslexic readers. *npj Sci. Learn.* 8, 51 (2023). <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00205-7>

2. Retrasar la respuesta amplia las diferencias

Sistemas de detección de riesgo en el primer grado con cribados universales, monitorización del riesgo e intervenciones específicas e intensivas en los primeros años pueden ayudar a disminuir esa brecha de forma clave ya en el primer curso. Esperar tan solo dos meses ya tiene consecuencias a final de ese primer grado (Al Otaiba et al., 2014).

NIH Public Access
Author Manuscript
Except Child. Author manuscript; available in PMC 2014 December 17.
Published in final edited form as:
Except Child. 2014 October 1; 81(1): 11–27. doi:10.1177/001402914532234.

To Wait in Tier 1 or Intervene Immediately: A Randomized Experiment Examining First Grade Response to Intervention (RTI) in Reading

Stephanie Al Otaiba¹, Carol M. Connor², Jessica S. Folsom³, Jeanne Wanzek³, Luana Greulich⁴, Christopher Schatschneider³, and Richard K. Wagner³

¹Southern Methodist University
²Arizona State University
³Florida Center for Reading Research
⁴Andrews University

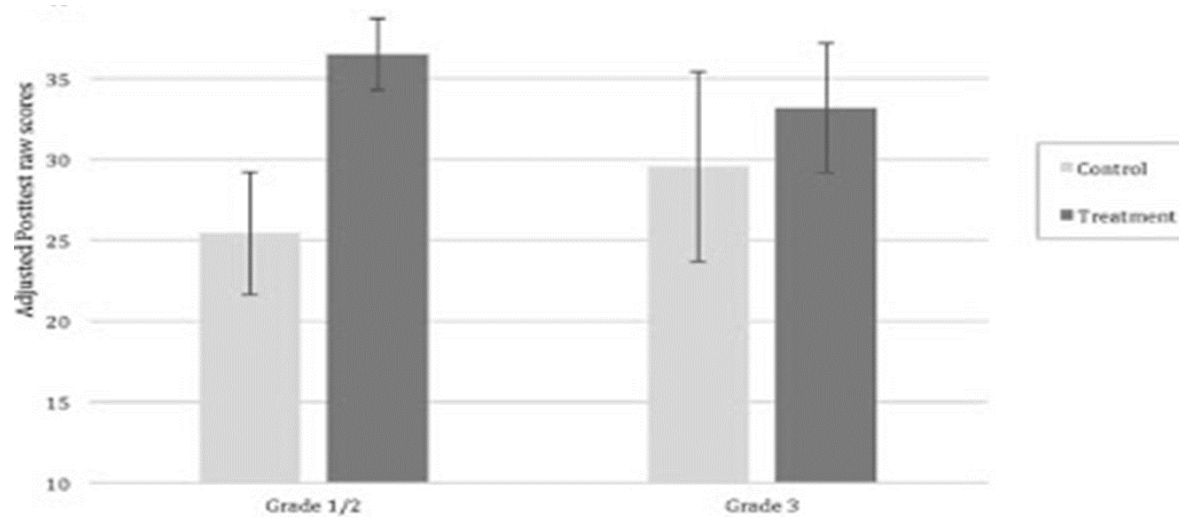
Abstract

This randomized controlled experiment compared the efficacy of two Response to Intervention (RTI) models – Typical RTI and Dynamic RTI – and included 34 first-grade classrooms ($n = 522$ students) across 10 socio-economically and culturally diverse schools. Typical RTI was designed to follow the two-stage RTI decision rules that wait to assess response to Tier 1 in many districts, whereas Dynamic RTI provided Tier 2 or Tier 3 interventions immediately according to students' initial screening results. Interventions were identical across conditions except for when intervention began. Reading assessments included letter-sound, word, and passage reading, and teacher-reported severity of reading difficulties. An intent-to-treat analysis using multi-level modeling indicated an overall effect favoring the Dynamic RTI condition ($d = .36$); growth curve analyses demonstrated that students in Dynamic RTI showed an immediate score advantage, and effects accumulated across the year. Analyses of standard score outcomes confirmed that students in the Dynamic condition who received Tier 2 and Tier 3 ended the study with significantly higher reading performance than students in the Typical condition. Implications for RTI implementation practice and for future research are discussed.

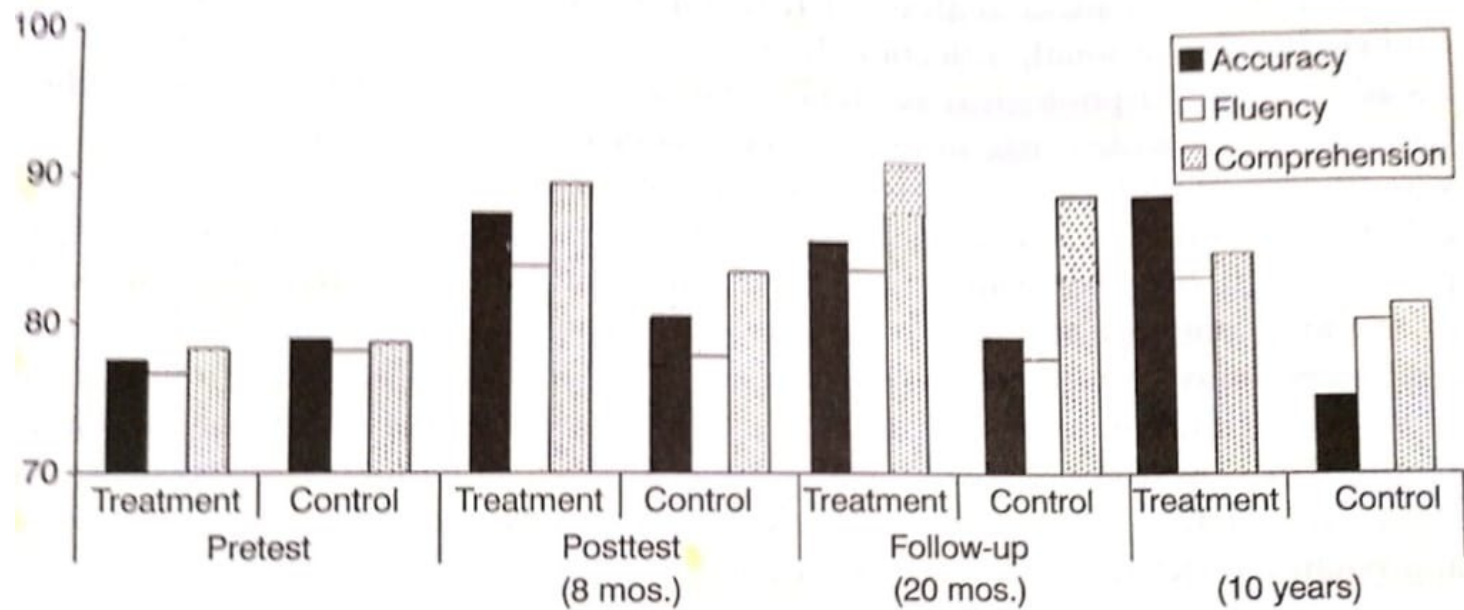
Stephanie Al Otaiba, Department of Teaching and Learning, Annette Caldwell Simmons School of Education and Human Development, Southern Methodist University, PO Box 750455, Dallas, TX 75275-0455, Cell 850-445-5805, Office fax 214-768-2171, salotaiba@smu.edu
Carol M. Connor, Professor, Department of Psychology, Senior Learning Scientist, Learning Sciences Institute, Arizona State University P.O. Box 872111 Tempe, Arizona 85287-2111 480-245-9899 | Fax: 480-965-3237 | Carol.Connor@asu.edu
Jessica S. Folsom, Ph.D., Florida State University, 2010 Levy Ave, Suite 100, Tallahassee, FL 32310, Fax: 850-644-9085
Jeanne Wanzek, Ph.D., Associate Professor, School of Teacher Education, Florida Center for Reading Research, Psychology C234U, Florida State University, 1107 W. Call St., P.O. Box 306-4304, Tallahassee, FL 32306, 850-644-9080
Luana L. Greulich, Ph.D., Associate Professor, Special Education Program Coordinator, Graduate Department of Psychology and Counseling, Andrews University, 4195 Administration Dr., Berrien Springs, MI 49104-0104, 269-471-6332 (o), 269-471-6374 (fax), luana@andrews.edu
Chris Schatschneider, Ph.D., Professor of Psychology, Associate Director - Florida Center for Reading Research Florida State University - Department of Psychology, 1107 W. Call Street, Office C234V, Tallahassee, FL 32306-4301, (w) 850-644-4325, (f) 850-645-8941, schatschneider@psy.fsu.edu
Richard K. Wagner, Robert O. Lawton Distinguished Professor of Psychology, W. Russell and Eugenia Mirecom Chair, Associate Director, Florida Center for Reading Research, Department of Psychology, Room A205, Florida State University, 1107 West Call Street, PO BOX 3064301, Tallahassee, FL 32306-4301

3. La respuesta educativa pierde eficacia con el paso del tiempo

La intervención educativa para niños con dificultades en la decodificación parece ser más efectiva a edades tempranas, tal y como han mostrado algunos metaanálisis (Wanzek et al., 2007). De hecho, ha llegado a mostrar tamaños de efecto el doble de amplios en primero que en tercero de la enseñanza básica (Lovett et al., 2017).



La importancia de la respuesta educativa temprana



Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Murray, M. S., Munger, K. A., & Vaughn, M. G. (2014). Intensive reading remediation in grade 2 or 3: Are there effects a decade later?. *Journal of educational psychology*, 106(1), 46.

Cuadernillo del estudiante



1. Tacha las palabras inventadas

Lee lo más rápido que puedas. Rodea 'sí' si la palabra existe. Rodea 'no', si la palabra no existe.

1	pelota	Sí No	31	cuchara	Sí No	61	orime	Sí No
2	lámpara	Sí No	32	mochila	Sí No	62	guitarra	Sí No
3	botella	Sí No	33	patata	Sí No	63	cuchillo	Sí No
4	morilo	Sí No	34	tomate	Sí No	64	estantería	Sí No
5	zapato	Sí No	35	salero	Sí No	65	querino	Sí No
6	espejo	Sí No	36	almohada	Sí No	66	pasteles	Sí No
7	lumaro	Sí No	37	caballo	Sí No	67	espada	Sí No
8	pizarra	Sí No	38	tijera	Sí No	68	pájaro	Sí No
9	ventana	Sí No	39	madera	Sí No	69	carretera	Sí No
10	muñeca	Sí No	40	panadero	Sí No	70	tinajo	Sí No
11	carpetas	Sí No	41	sillones	Sí No	71	mireto	Sí No
12	gomira	Sí No	42	sombrero	Sí No	72	plátano	Sí No
13	pingüino	Sí No	43	camisa	Sí No	73	runeta	Sí No
14	teléfono	Sí No	44	barandilla	Sí No	74	bombilla	Sí No
15	jalepo	Sí No	45	paludo	Sí No	75	colegio	Sí No
16	palmera	Sí No	46	lopira	Sí No	76	solipa	Sí No
17	tobogán	Sí No	47	fandico	Sí No	77	zapote	Sí No
18	paredes	Sí No	48	zorela	Sí No	78	ordenador	Sí No
19	mercado	Sí No	49	tipena	Sí No	79	jolira	Sí No
20	banana	Sí No	50	kasimo	Sí No	80	hurina	Sí No
21	navico	Sí No	51	manzana	Sí No	81	galepo	Sí No
22	dorema	Sí No	52	fenuto	Sí No	82	peroga	Sí No
23	patines	Sí No	53	maleta	Sí No	83	camiseta	Sí No
24	botones	Sí No	54	caramelo	Sí No	84	cinturón	Sí No
25	árboles	Sí No	55	pescado	Sí No	85	camello	Sí No
26	gallina	Sí No	56	calcetines	Sí No	86	zapallo	Sí No
27	camino	Sí No	57	lavabo	Sí No	87	ensalada	Sí No
28	nurapo	Sí No	58	velimo	Sí No	88	cadira	Sí No
29	turema	Sí No	59	loniba	Sí No	89	farico	Sí No
30	menupa	Sí No	60	solira	Sí No	90	jorapa	Sí No

Criterio 1

1	jupalo		2	madopo	
3	bopilo		4	tunoso	

Criterio 2

5	cefejo		6	quisete	
7	purelo		8	quemeco	

Criterio 3

9	gazuelo		10	quirrocol	
11	bracardo		12	gafalero	

Características psicométricas y educativas

- Fiabilidad (alfa de Cronbach superior a .9 y coeficiente test retest superior .8).
- Validez concurrente con PROLEC-3
- Alineado con el currículum

Dictado de frases (material para el profesor)

Frase 1 (7 palabras)

- La guitarra de Cecilia está demasiado estropeada.

Frase 2 (8 palabras)

- El queso azul está en el frigorífico grande.

Frase 3 (7 palabras)

- La araña terrorífica cose una larga tela.

Frase 4 (8 palabras)

- Mi ensalada de tomate y orégano es fantástica.

Características psicométricas y educativas

- Fiabilidad (alfa de Cronbach superior a .9 y coeficiente test retest superior .8).
- Validez concurrente con PROLEC-3
- Alineado con el currículum

Principios centrales

- Evaluación continua con instrumentos validos y fiables ligados al currículum
- Toma de decisiones basada en datos

L	M	N	O	P
E.1. Palabras	E. 1. Pseudopalabras	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
27	13	SI	NO	NO
14	1	NO	NO	NO
0		NO	NO	NO
40	11	SI	NO	NO
17	6	SI	NO	NO
25	4	NO	NO	NO
38	5	SI	NO	NO
15	7	SI	NO	NO
13	1	SI	NO	NO
40	10	SI	NO	NO
20	8	SI	NO	NO
27	12	SI	SI	SI
12	6	SI	NO	NO
9	2	NO	NO	NO
36	12	SI	NO	NO
27	8	SI	NO	NO
39	15	SI	SI	SI
22	3	NO	NO	NO
40	12	SI	SI	NO
16	6	SI	NO	NO
20	10	SI	NO	NO
38	15	SI	SI	SI
32	14	SI	SI	SI
20	7	SI	NO	NO

Niveles	Descriptor del desempeño
Riesgo alto	Desconoce la mayoría de las vocales y/o las consonantes más sencillas y aún es incapaz escribir palabras que incluyen letras cuya correspondencia con el fonema no es unívoca, que incluyen dígrafos (dos letras que corresponden a un solo sonido) o estructuras silábicas complejas.
Riesgo moderado	Conoce las vocales y las consonantes más sencillas, pero aún es incapaz escribir palabras que incluyen letras cuya correspondencia con el fonema no es unívoca, que incluyen dígrafos (dos letras que corresponden a un solo sonido) o estructuras silábicas complejas.
En desarrollo	Conoce la gran mayoría de las letras, pero puede cometer errores en palabras que incluyen letras cuya correspondencia con el fonema no es unívoca, que incluyen dígrafos (dos letras que corresponden a un solo sonido) o estructuras silábicas complejas.
Competente	Conoce la gran mayoría de las letras, y apenas tiene errores en palabras que incluyen letras cuya correspondencia con el fonema no es unívoca, que incluyen dígrafos (dos letras que corresponden a un solo sonido) o estructuras silábicas complejas.

Nivel	Puntuación	Rutinas recomendadas
Riesgo alto	≤ 4	A
Riesgo moderado	5–9	B
En desarrollo	10–13	C
Competente	≥ 14	D

Publicaciones propias relacionadas con el programa



Palazón-López, J. (2023). Enseñar a leer al alumnado con discapacidad intelectual: evidencias y reflexiones. *Cuadernos de pedagogía*, (541), 16.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8901528>



Palazón-López, J. , & López-López, M. (2025). PANDA: un programa para mejorar la alfabetización en los centros educativos usando el modelo de respuesta a la intervención. REIF: revista de educación, innovación y formación, (13), 66-94.

<https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/5273d47e-72b7-4381-894e-0b9f5a97c6fb/content>

Publicaciones propias relacionadas con el programa



Palazón López, J., Avilés Martínez, P., & Cortés Sandoval, A. F. (2024). IDECOL: eficacia de una intervención con niños en riesgo de dislexia en un contexto profesional mediante un diseño experimental de caso único.

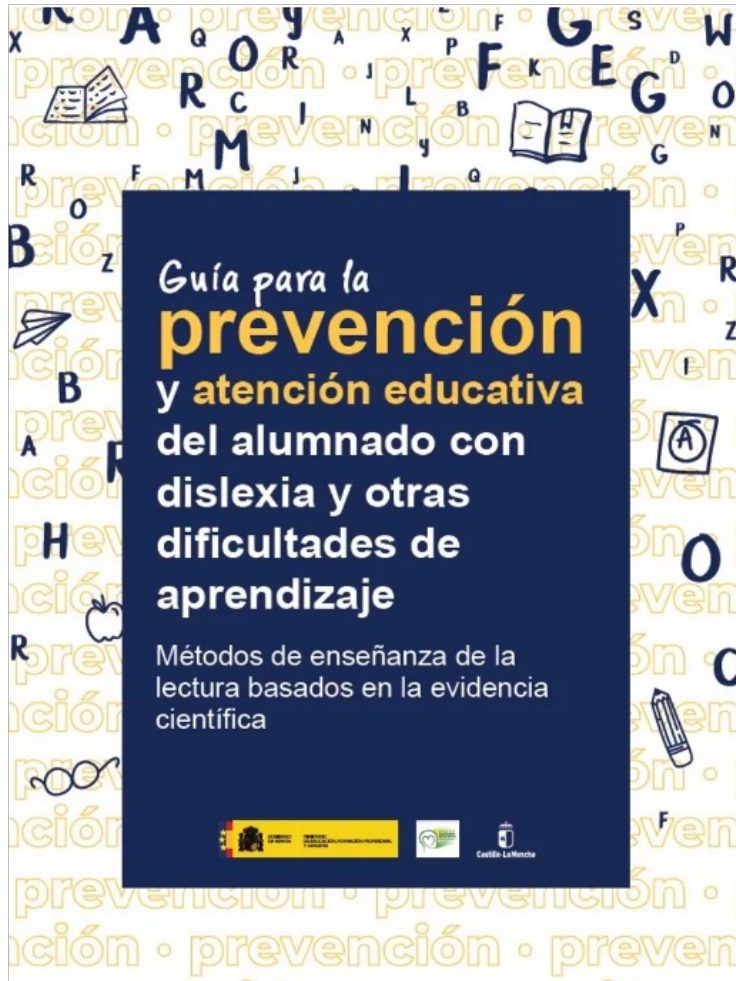
<https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/b4a2ede1-ad2b-47ce-9838-c2a0fd61fb86/content>



Palazón-López, J., & López-López, M. (2024). Diseño de un programa de intervención para la alfabetización de niños con discapacidad intelectual. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 59-79.

<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEPA/article/view/2704>

Publicaciones propias relacionadas con el programa



Palazón, J., (2025). Guía para la Prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha.

<https://educacion.castillalamancha.es/inclusion-convivencia/respuesta-educativa-inclusiva>



3. Modelando una sesión

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



Fase

Elementos

1

Letras trabajadas: vocales

Palabras: -

Estructuras silábicas que se decodifican: -

Criterio para avanzar: denominar correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 vocales

2

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, n, f, b, p, t, d, v, j, h

Palabras: bisílabas

Estructuras silábicas que se decodifican: CV

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

3

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, n, f, b, p, t, d, v, j, h

Palabras: bisílabas y trisílabas

Estructuras silábicas que se decodifican: CV

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

4

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, n, f, b, p, t, d, v, j, h

Palabras: bisílabas y trisílabas

Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC

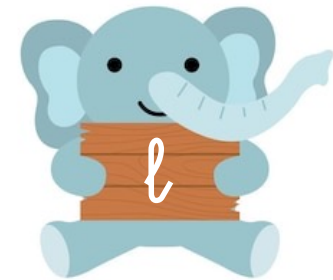
Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

PANDA

Programa de Alfabetización a Niños
con Dificultades de Aprendizaje



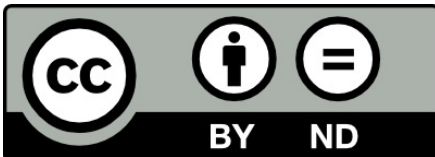
Fase 2 Semana 1



Antes de empezar

Propiedad intelectual e imágenes usadas para la elaboración de PANDA

- El **programa PANDA** ha sido diseñado y elaborado por **Julián Palazón López** y **Marina López López**
- Los autores de la obra, **Julián Palazón López** y **Marina López López** reconocen haber usado pictogramas de la web **ARASAAC** para la elaboración de **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, **Julián Palazón López** y **Marina López López** reconocen haber usado imágenes de libre acceso de la web **FREEPIK** para la elaboración de **PANDA**
- Los autores de la obra, **Julián Palazón López** y **Marina López López** reconocen haber usado articulemas propiedad de **Belinda de Haro Castilla** para la elaboración de **PANDA**. Para ello, cuentan con el consentimiento explícito de la autora



Índice

Bloque I Enseñanza de las correspondencias



Actividad 1
Aprendemos los sonidos de las letras

Bloque II Conciencia fonémica



Actividad 2
¿Qué palabra no empieza por este sonido?
Actividad 3
¿Cuál es el primer sonido de esta palabra?
Actividad 4
Ordenamos los sonidos de la palabra
Actividad 5
Juntamos los sonidos
Actividad 6
El cañón lanza-sonidos

Bloque III Decodificación



Actividad 7
Leemos sílabas y las relacionamos con sus dibujos
Actividad 8
Leemos sílabas
Actividad 9
Guardamos los objetos en el baúl
Actividad 10
Mira por dónde vas



Bloque I

Enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos



Bloque I

Enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos

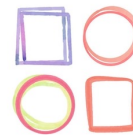
Actividad 1. Aprendemos los sonidos de las letras

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

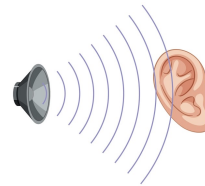
Te voy a enseñar algunas letras



Tienes que recordar su forma



Tienes que recordar su sonido

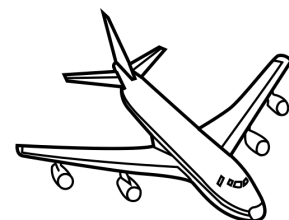
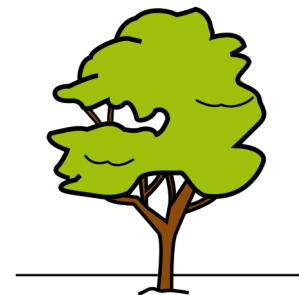


a



Para hacer la vocal /a/:

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



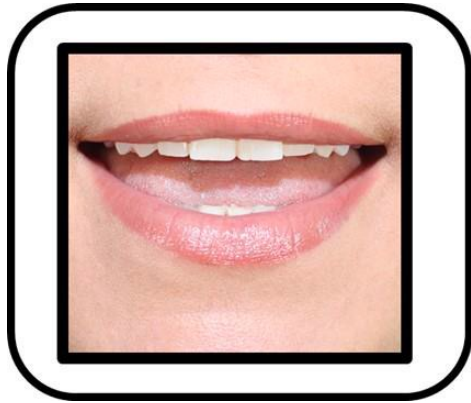


Escribe en la pizarra la letra que
suena así:

a

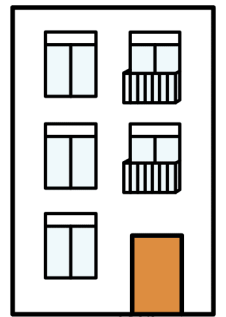
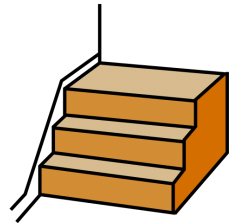
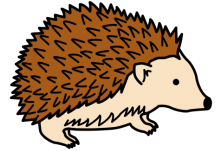
¿Cómo suena esta letra?

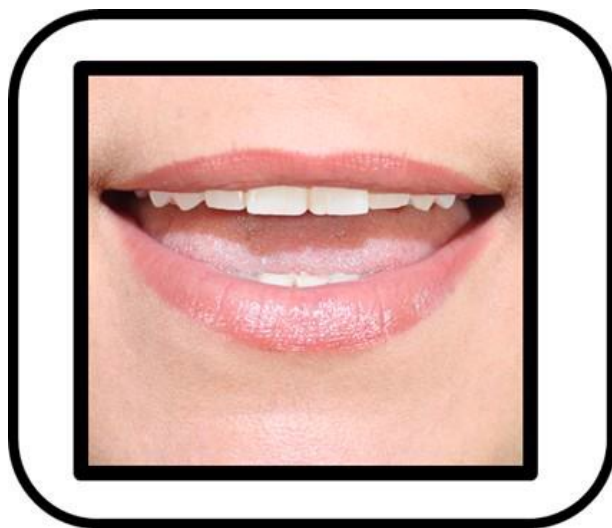
e



Para hacer la vocal
/e/:

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





Escribe en la pizarra la letra que
suena así:

e

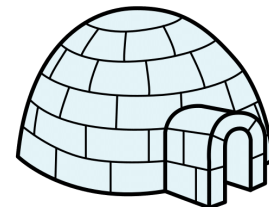
¿Cómo suena esta letra?

i



Para hacer la vocal
/i/:

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

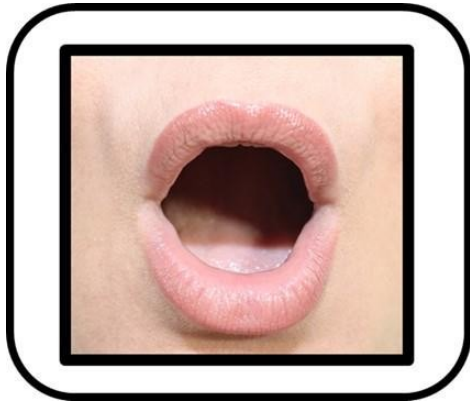
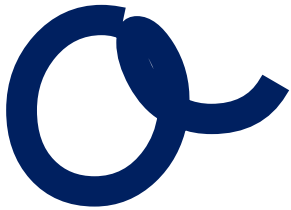




Escribe en la pizarra la letra que
suena así:

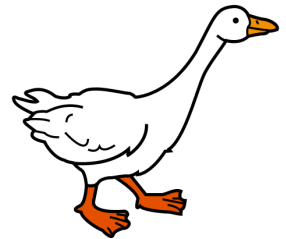
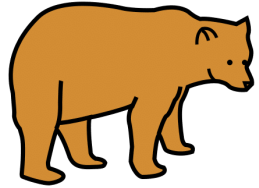


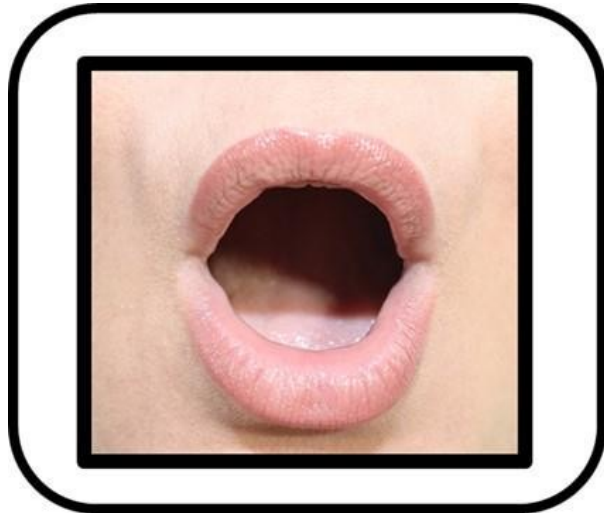
¿Cómo suena esta letra?



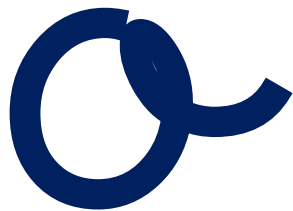
Para hacer la vocal
/o/:

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





Escribe en la pizarra la letra que
suena así:

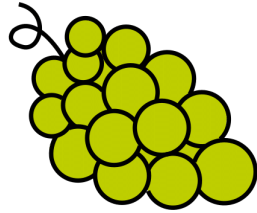


¿Cómo suena esta letra?

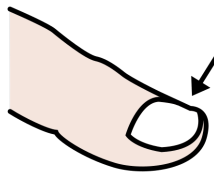


Para hacer la vocal
/u/:

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



1





Escribe en la pizarra la letra que
suena así:

w

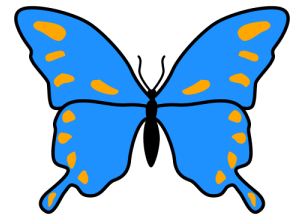
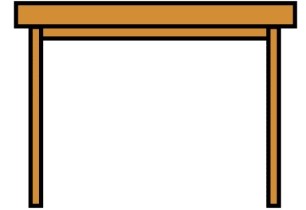
¿Cómo suena esta letra?

m



Para hacer el sonido
/m/:

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





Escribe en la pizarra la letra que
suena así:

m

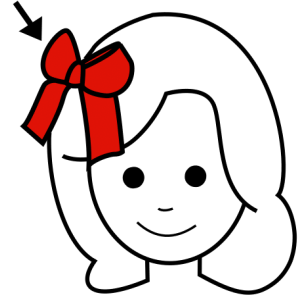
¿Cómo suena esta letra?

l



Para hacer el sonido /l/:

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





Escribe en la pizarra la letra que
suena así:

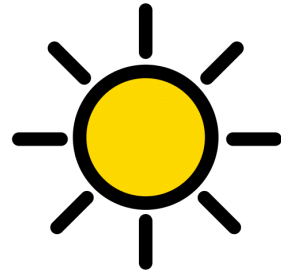
l

¿Cómo suena esta letra?

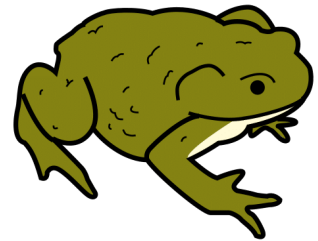


Para hacer el sonido
/s/:

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



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





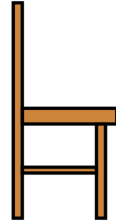
Escribe en la pizarra la letra que
suena así:



¿Cómo suena esta letra?

¡Muy bien!

He estado bien sentado
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrado mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contento,
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque II

Conciencia fonémica



Bloque II

Conciencia fonémica

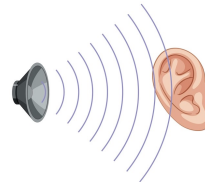
Actividad 2. ¿Qué palabra no empieza por este sonido?

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Te voy a enseñar algunas letras

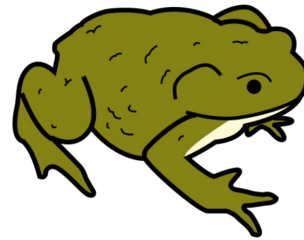
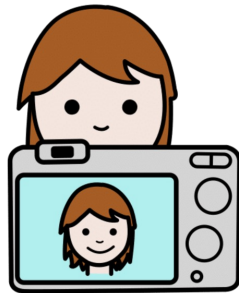


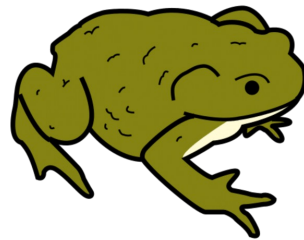
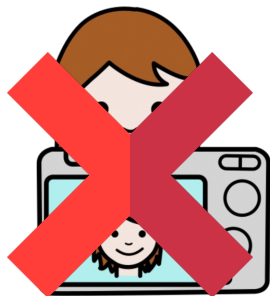
Tienes que pensar en su sonido



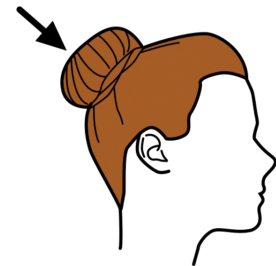
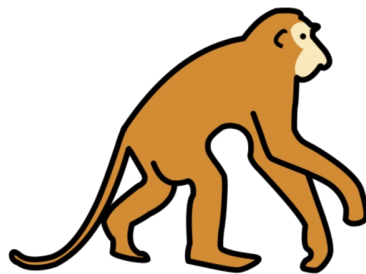
¡Hay un dibujo que no empieza por ese sonido!
¿Cuál es?



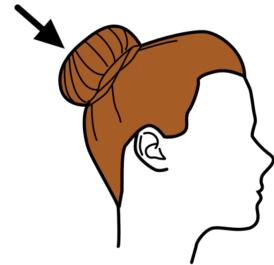
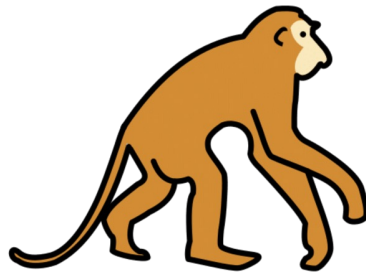




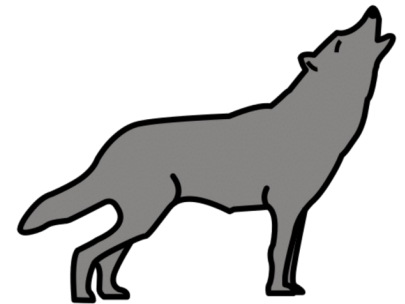
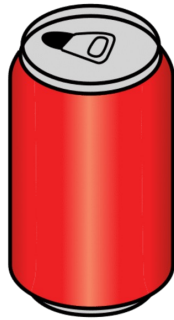
m



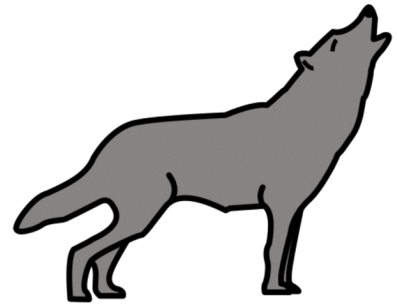
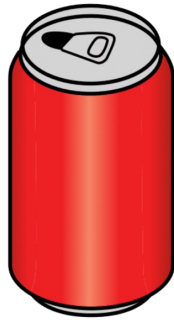
m



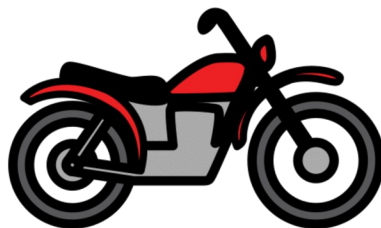
l



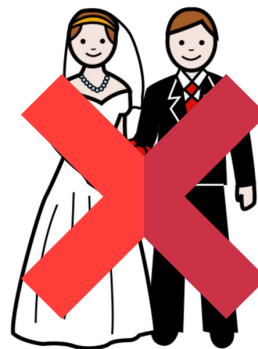
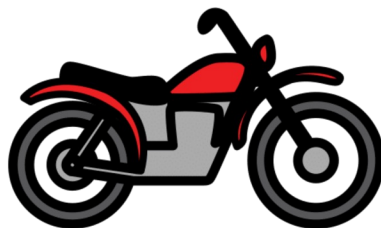
ℓ

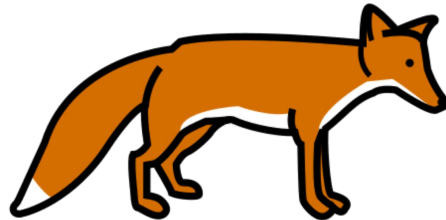


m

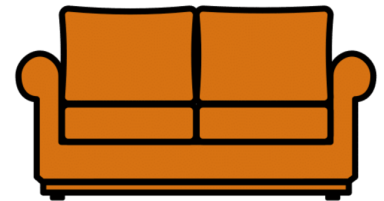


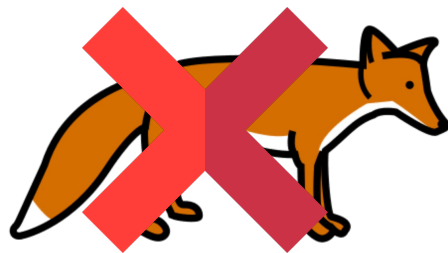
m



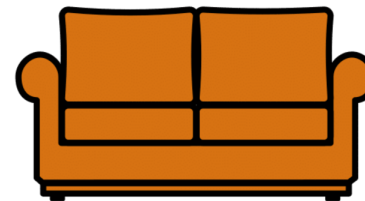


$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$

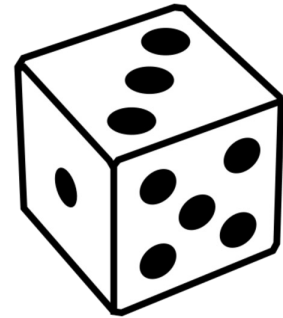




$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



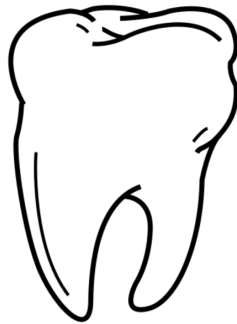
l



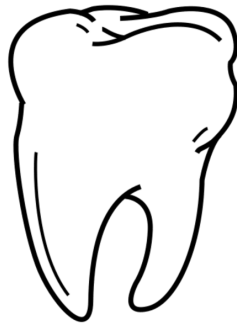
ℓ

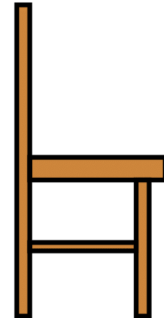
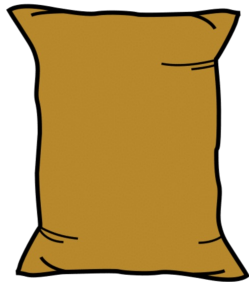


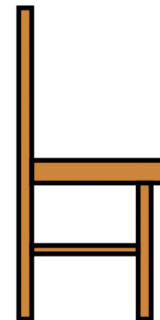
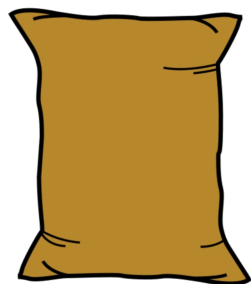
m



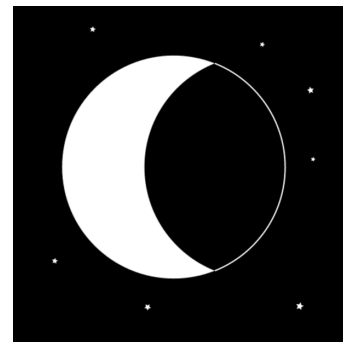
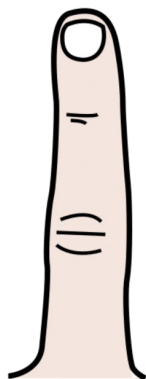
m



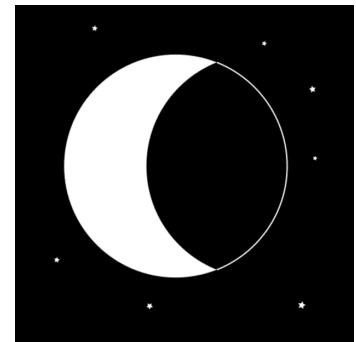
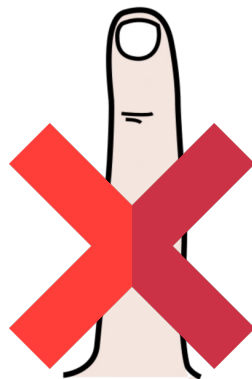




l

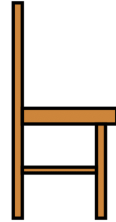


l



¡Muy bien!

He estado bien sentado
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrado mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contento,
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque II

Conciencia fonémica

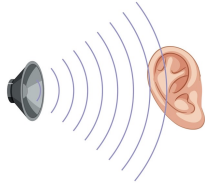
Actividad 3. ¿Cuál es el primer sonido de esta palabra?

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Te voy a enseñar algunas palabras



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



¡Vamos a ver con qué letra va cada sonido!



¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en lata?



¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en lata?



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



m

s

l

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

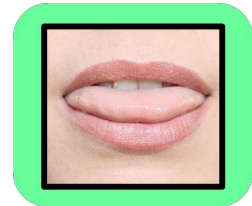
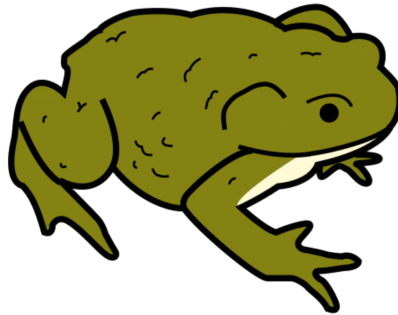


m

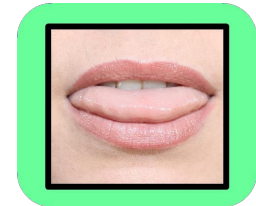
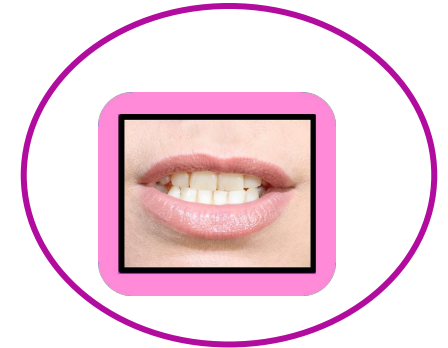
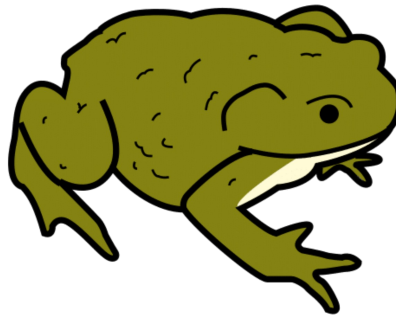
s

l

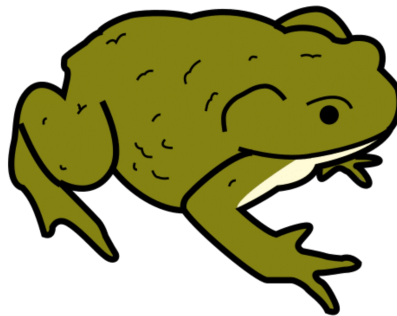
¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en sapo?



¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en sapo?



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

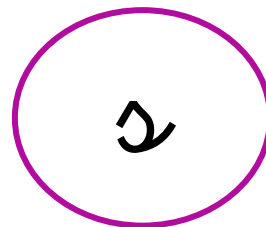
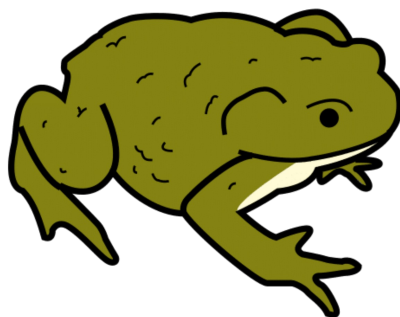


s

m

l

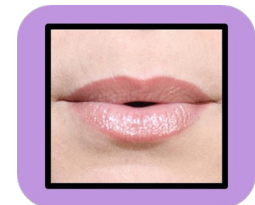
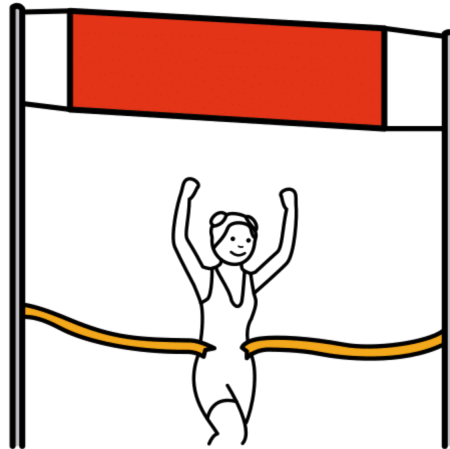
¿Cuál es la letra que va
con el sonido /s/?



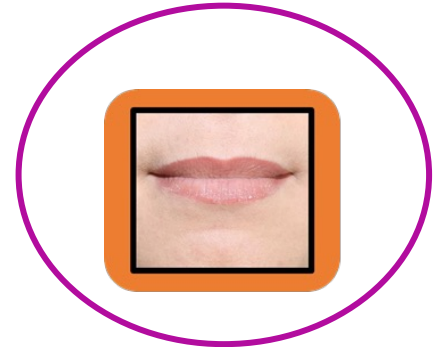
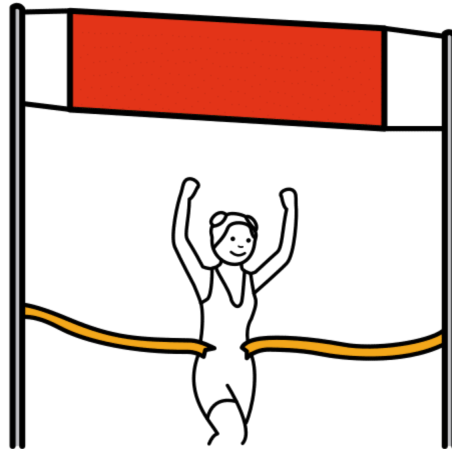
m

l

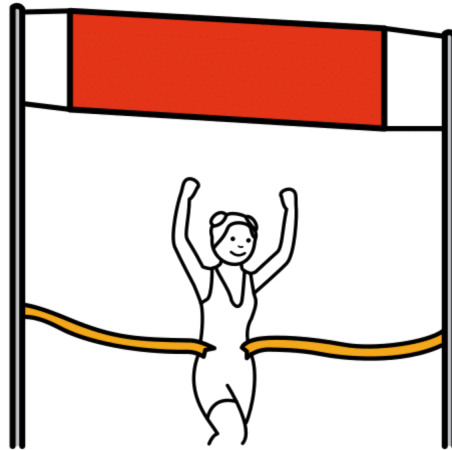
¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en meta?



¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en meta?



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

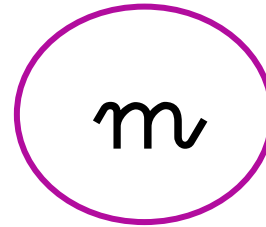
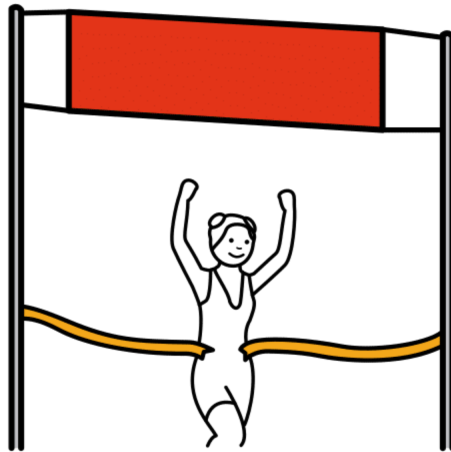


m

l

s

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



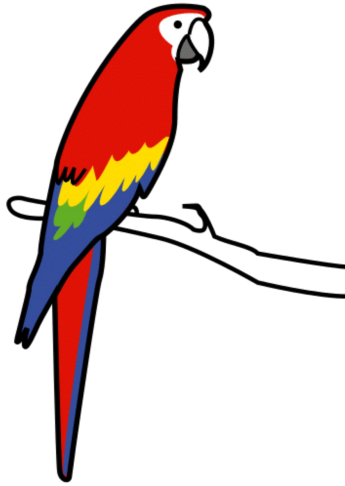
l

s

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en loro?



¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en loro?



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



m

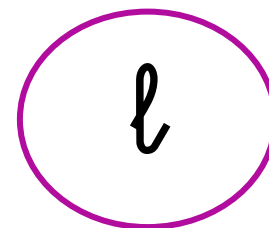
l

s

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

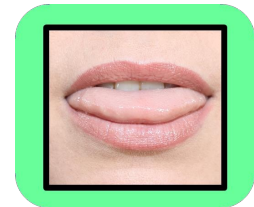


m

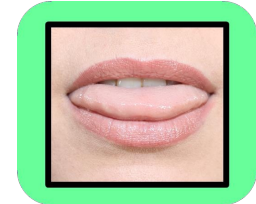
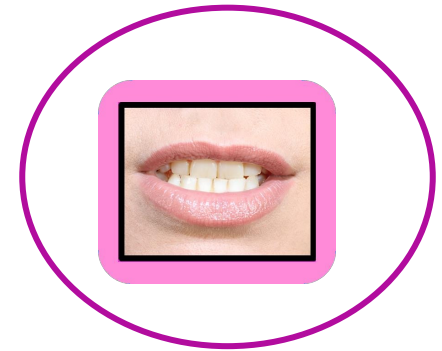


s

¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en sopa?



¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en sopa?



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



m

l

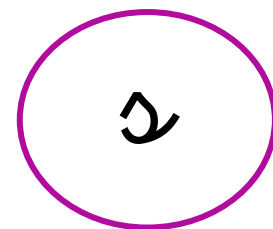
s

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

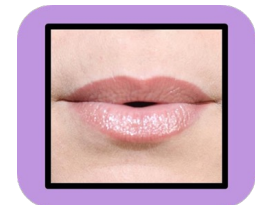
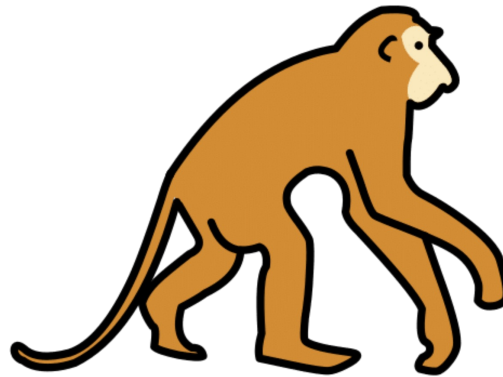


m

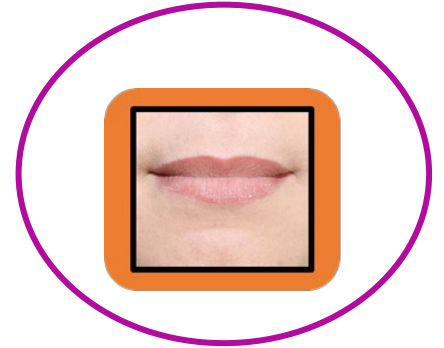
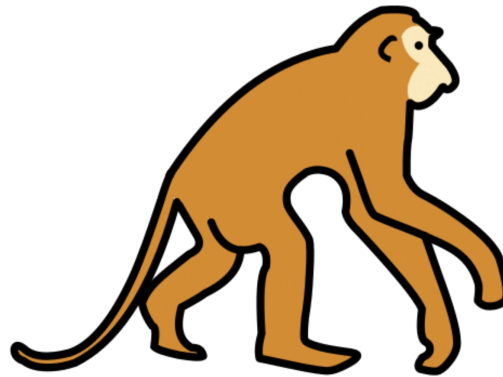
l



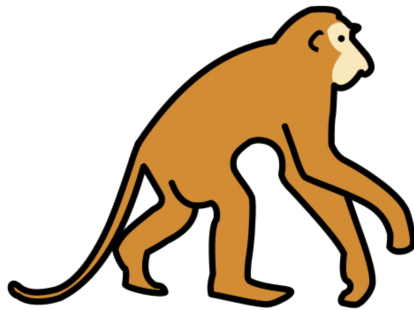
¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en mono?



¿Cuál es el primer sonido
que escuchas en mono?



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

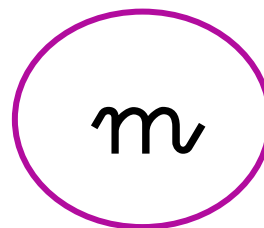
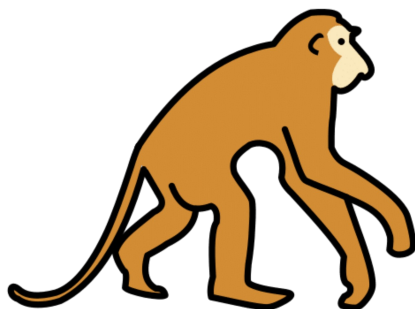


m

l

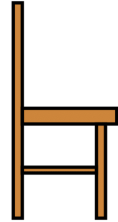
s

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



¡Muy bien!

He estado bien sentado
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrado mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contento,
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque II

Conciencia fonémica

Actividad 4. Ordenamos los sonidos de la palabra

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Te voy a enseñar algunas palabras



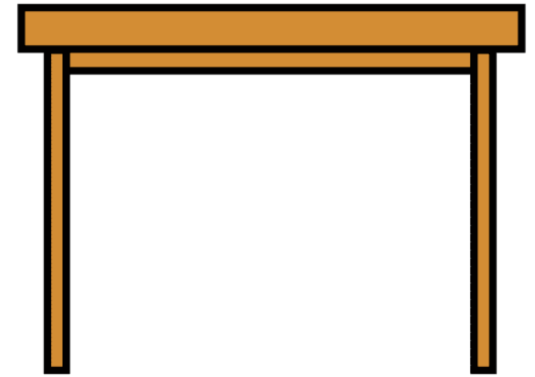
Las palabras están hechas de letras



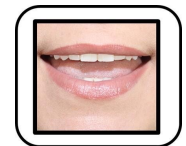
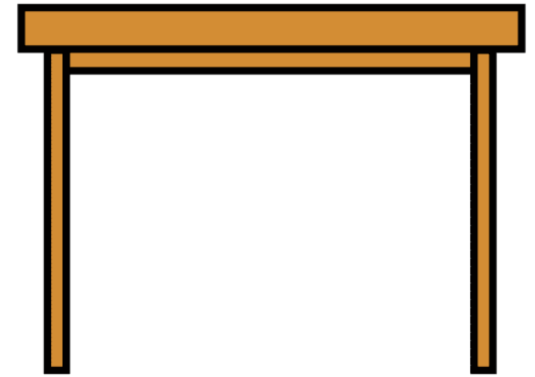
¡Vamos a ver con qué sonido va cada letra!



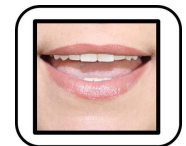
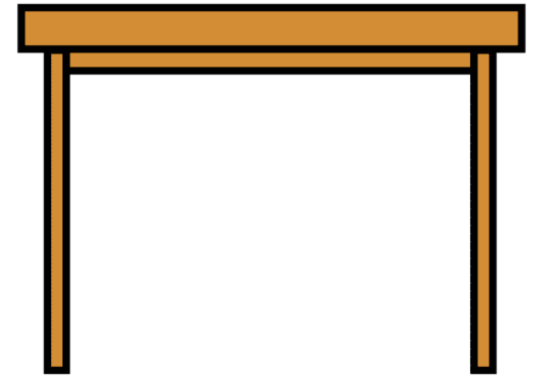
mesa



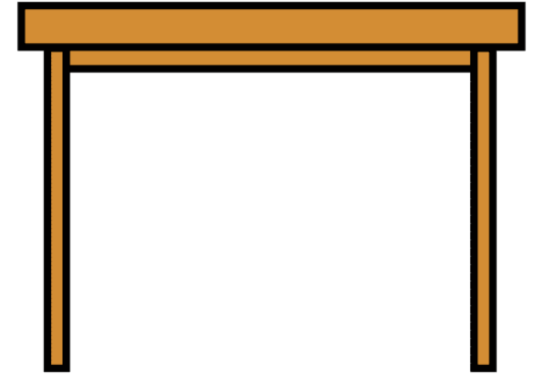
mesa



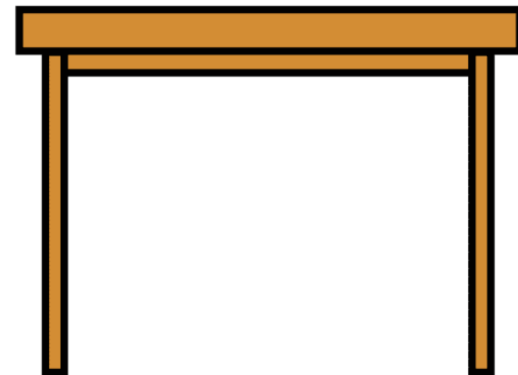
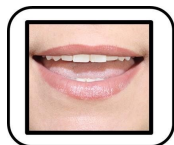
mesa



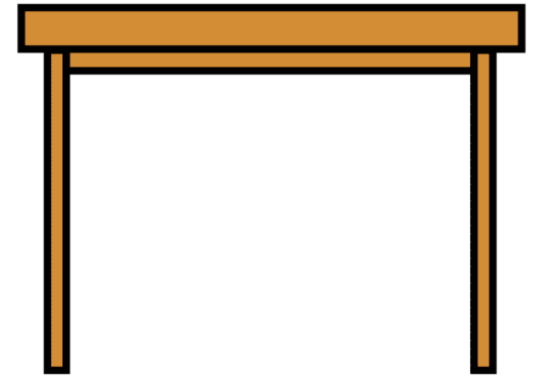
mesa



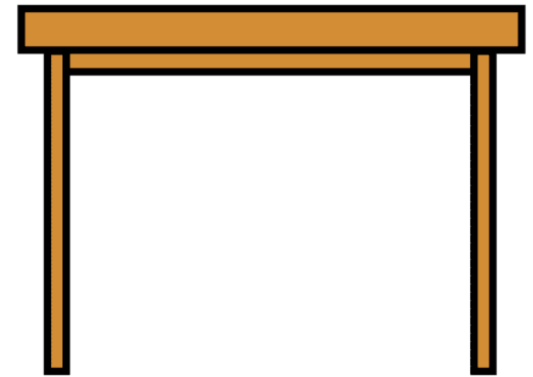
mesa



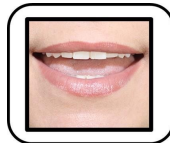
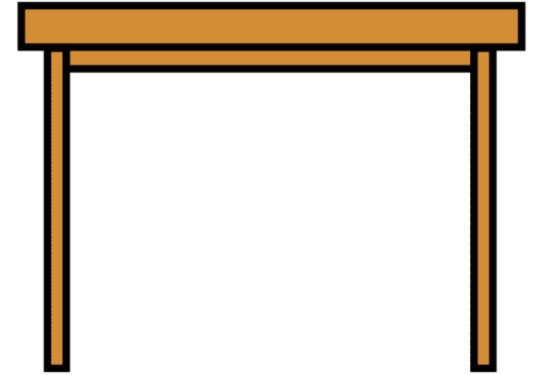
mesa



mesa



mesa



suma



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



suma



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



suma



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



suma



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



suma



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



suma



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



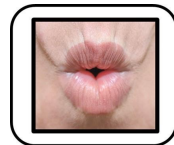
suma

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

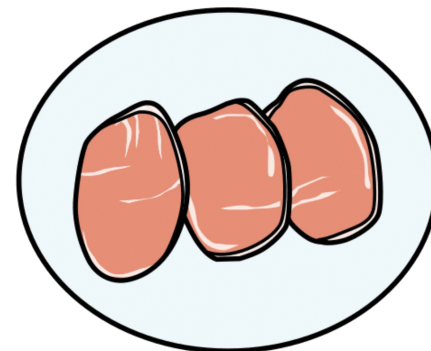


suma

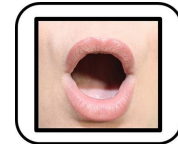
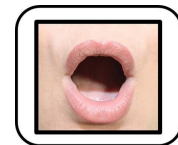
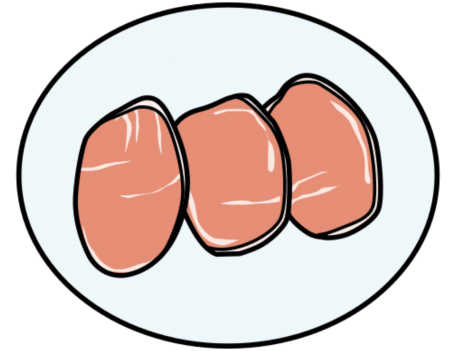
$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



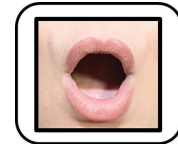
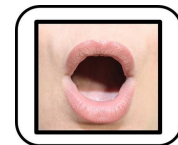
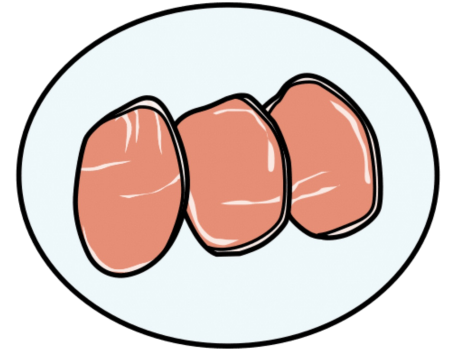
loma



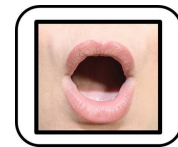
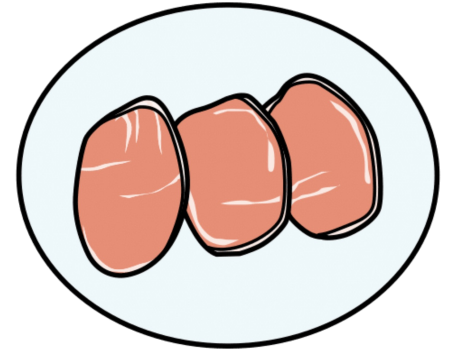
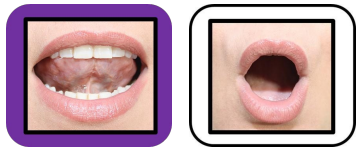
loma



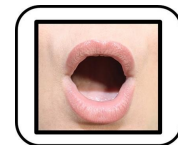
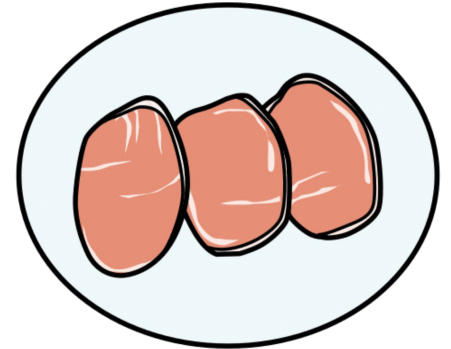
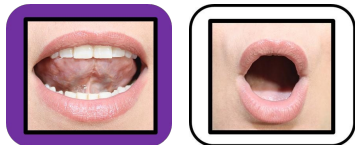
loma



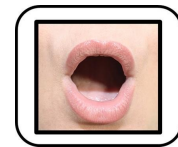
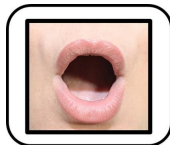
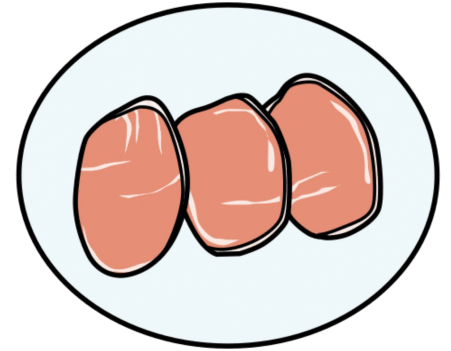
loma



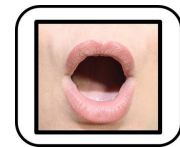
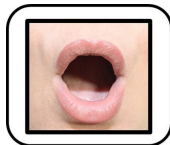
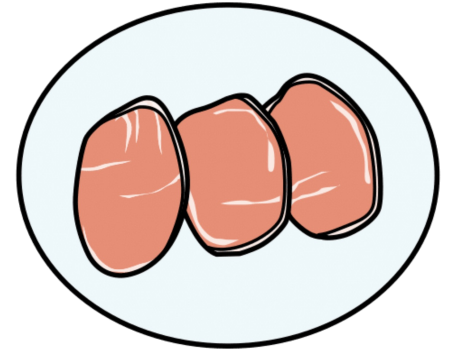
loma



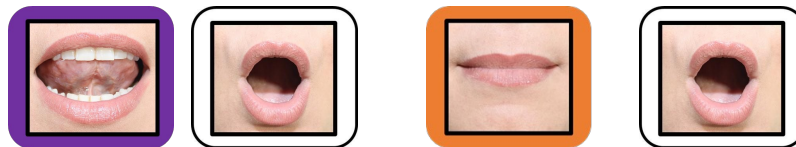
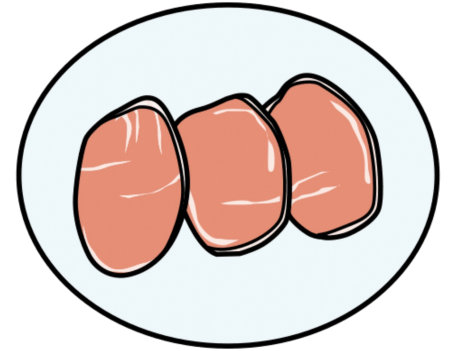
loma



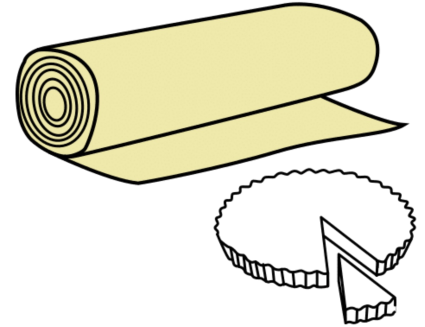
lomo



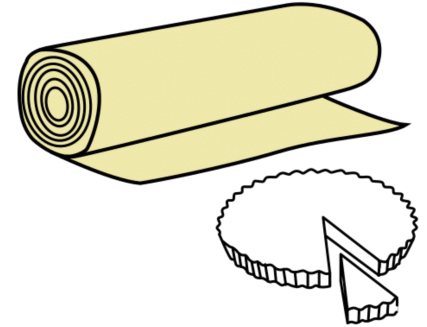
lomo



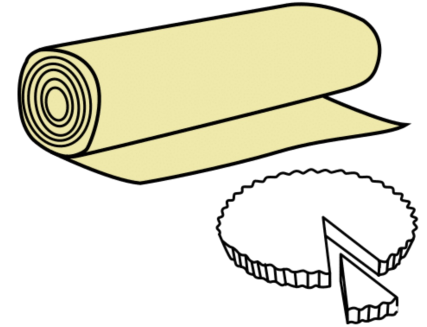
masa



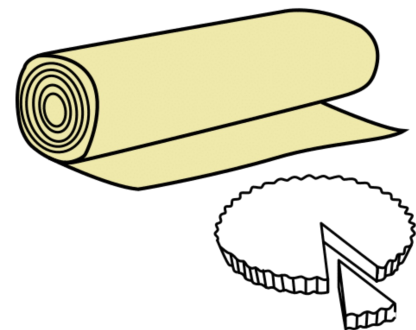
masa



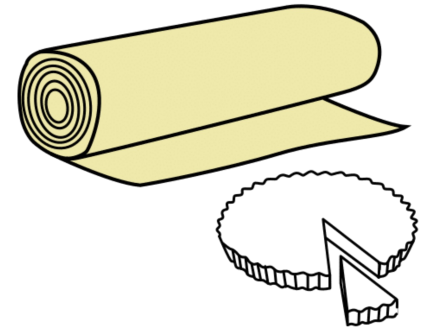
masa



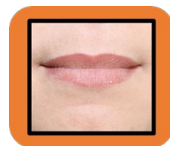
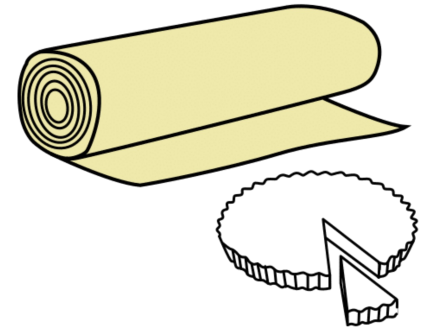
masa



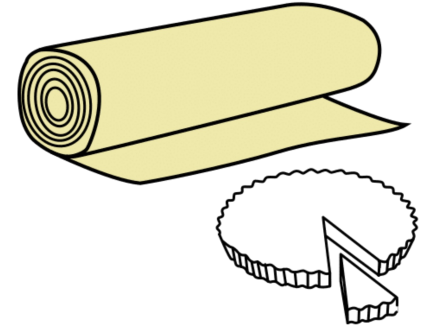
masa



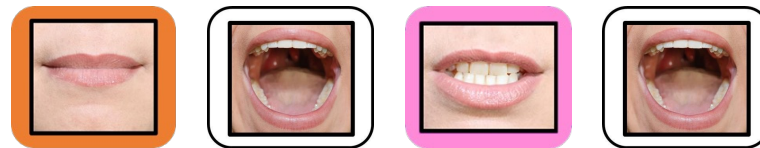
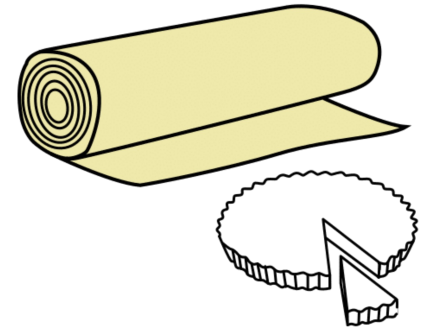
masa



masa

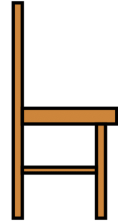


masa



¡Muy bien!

He estado bien sentado
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrado mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contento,
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



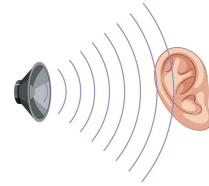
Bloque II

Conciencia fonémica

Actividad 5. Juntamos los sonidos

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Ahora van a aparecer dos sonidos



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

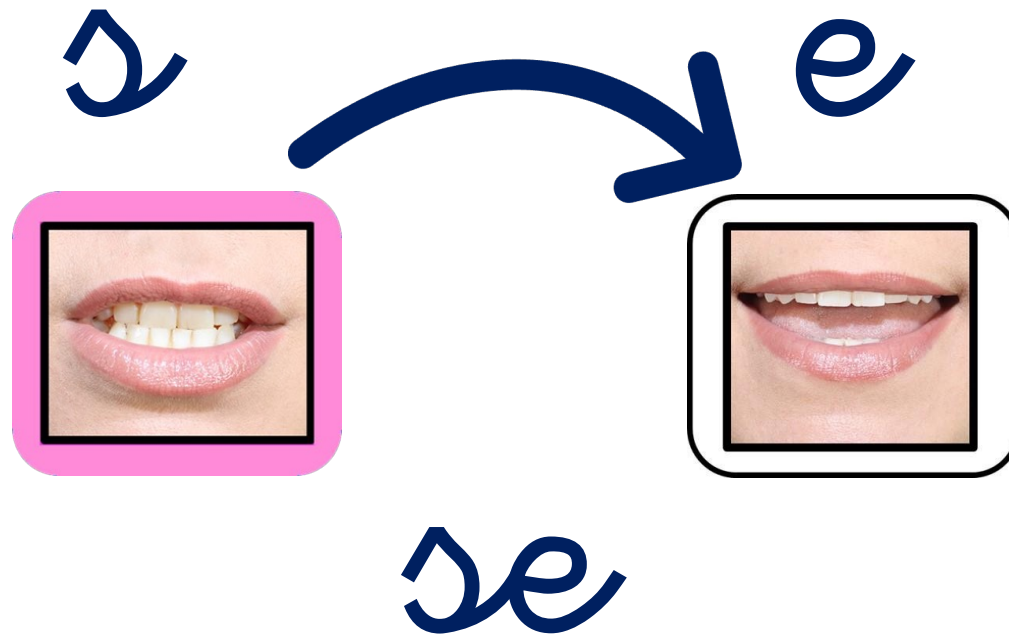


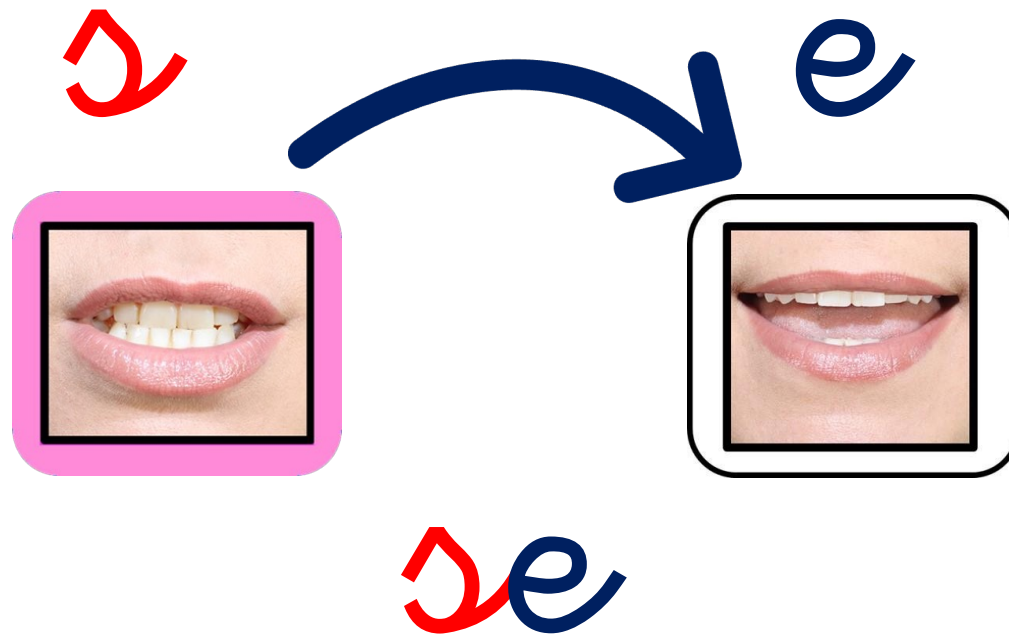
¡No levantes el dedo en ningún momento!

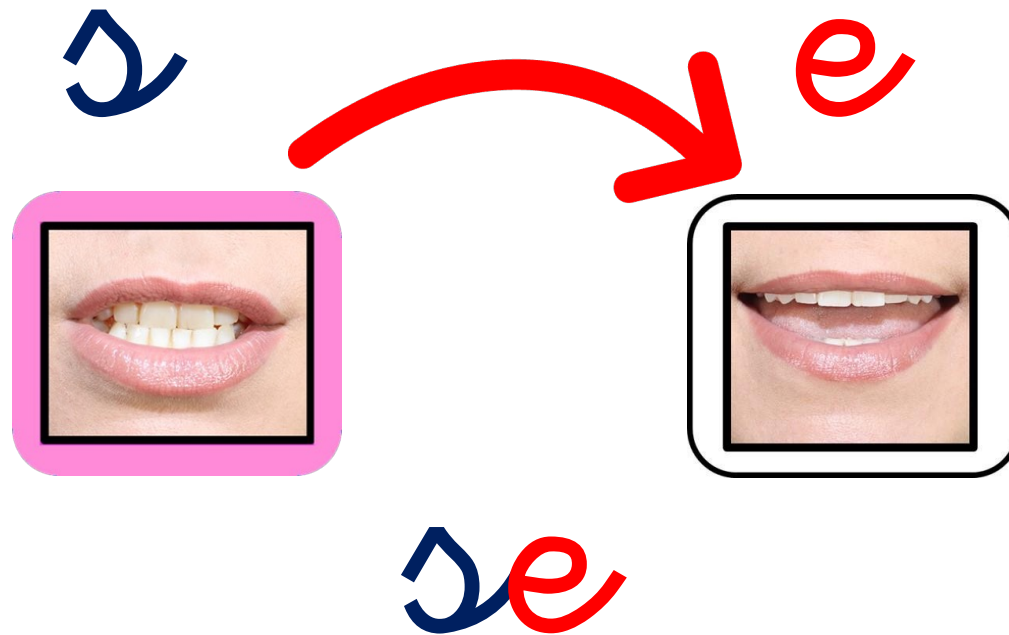


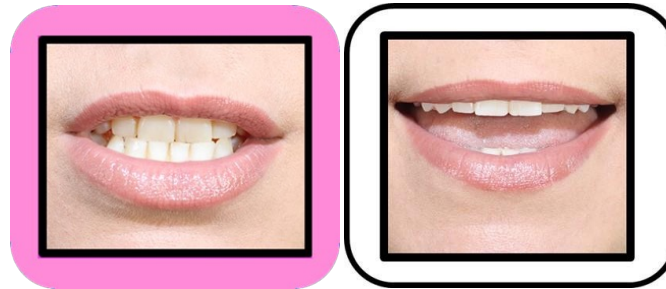
Di qué sílaba queda



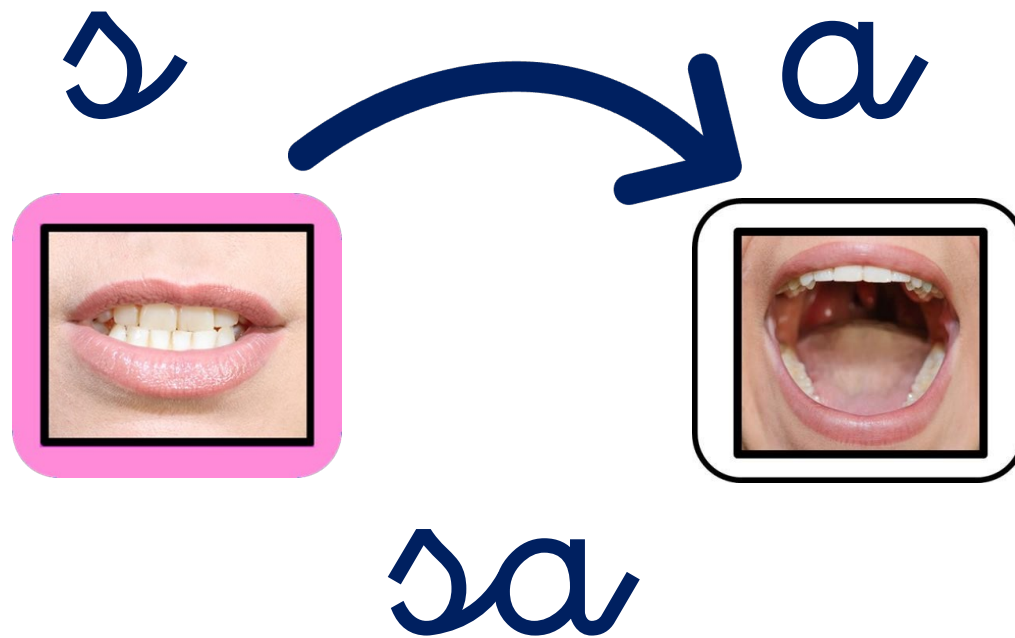


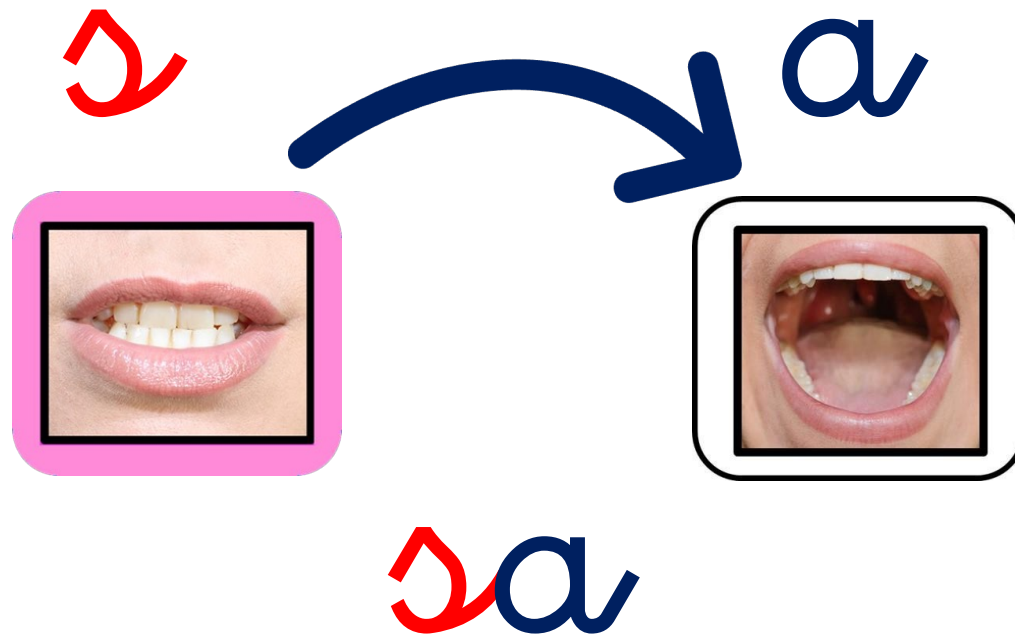


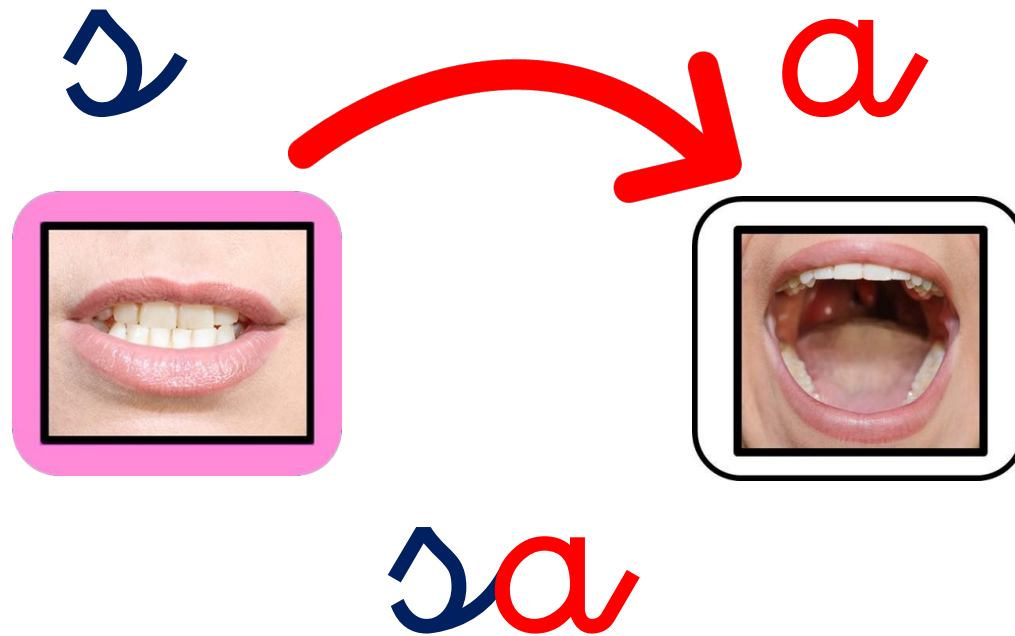


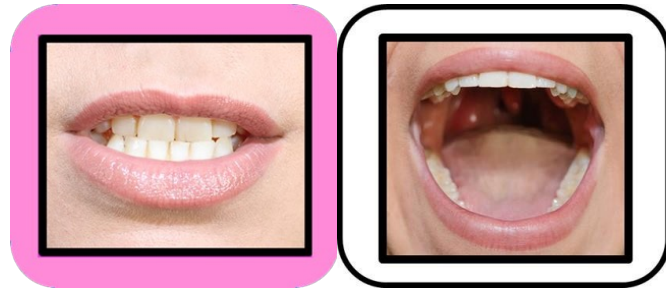


se

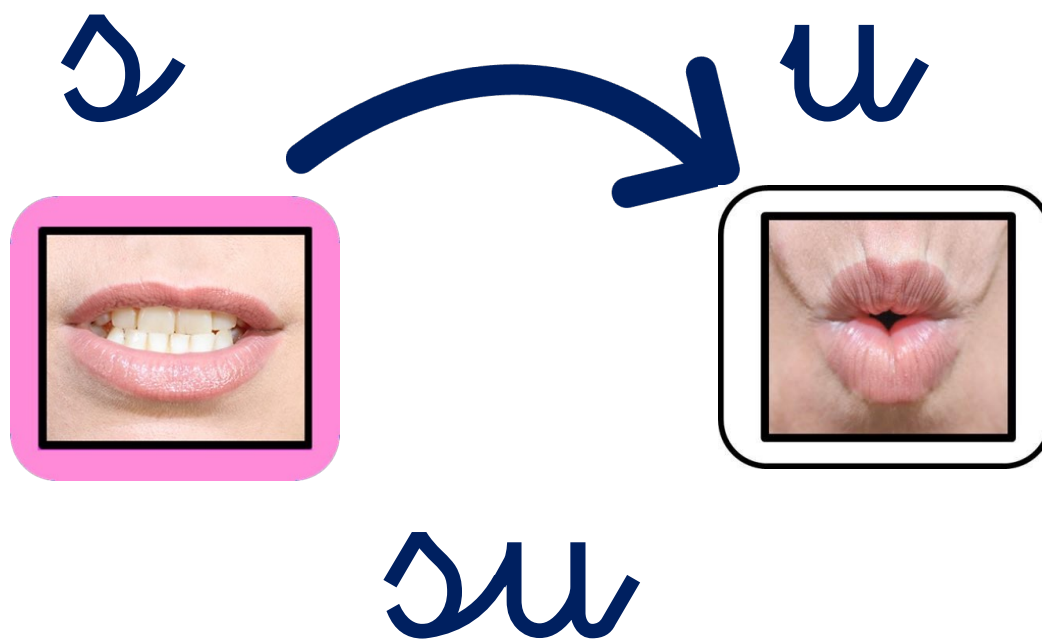


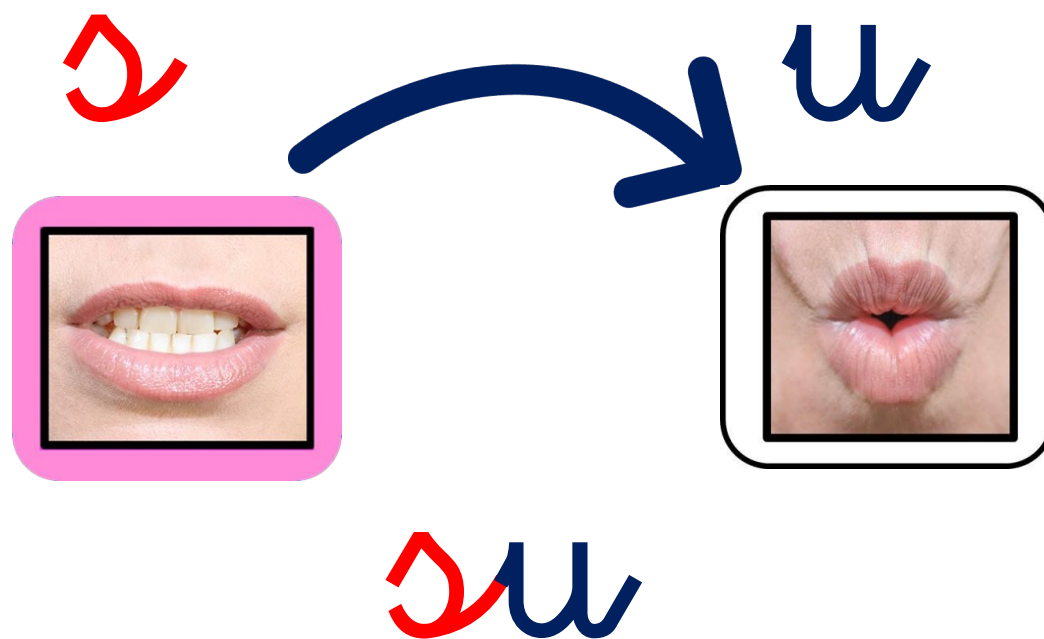


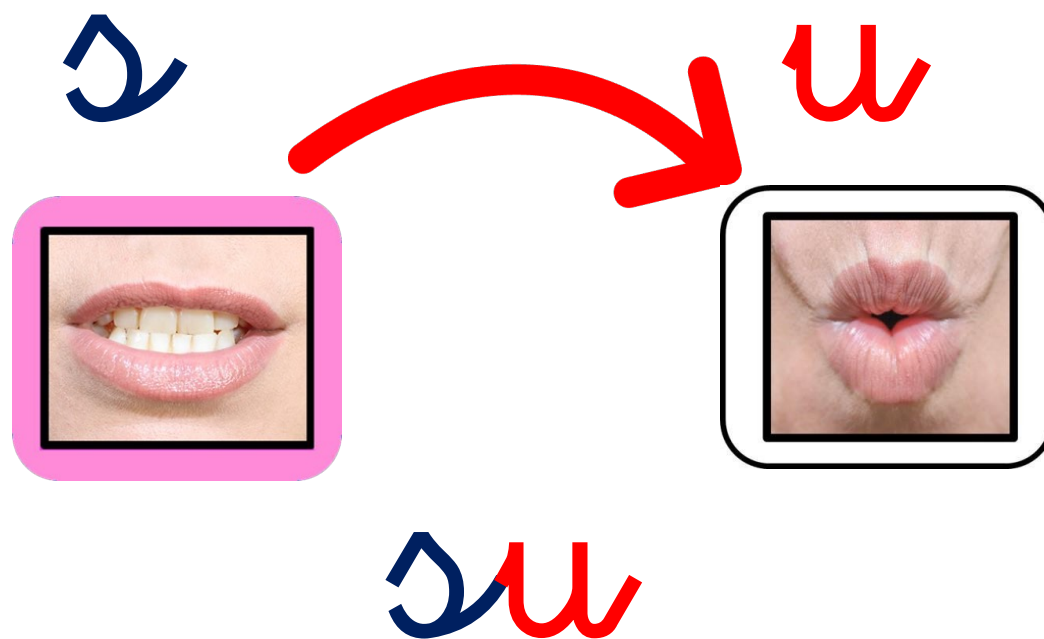




sa

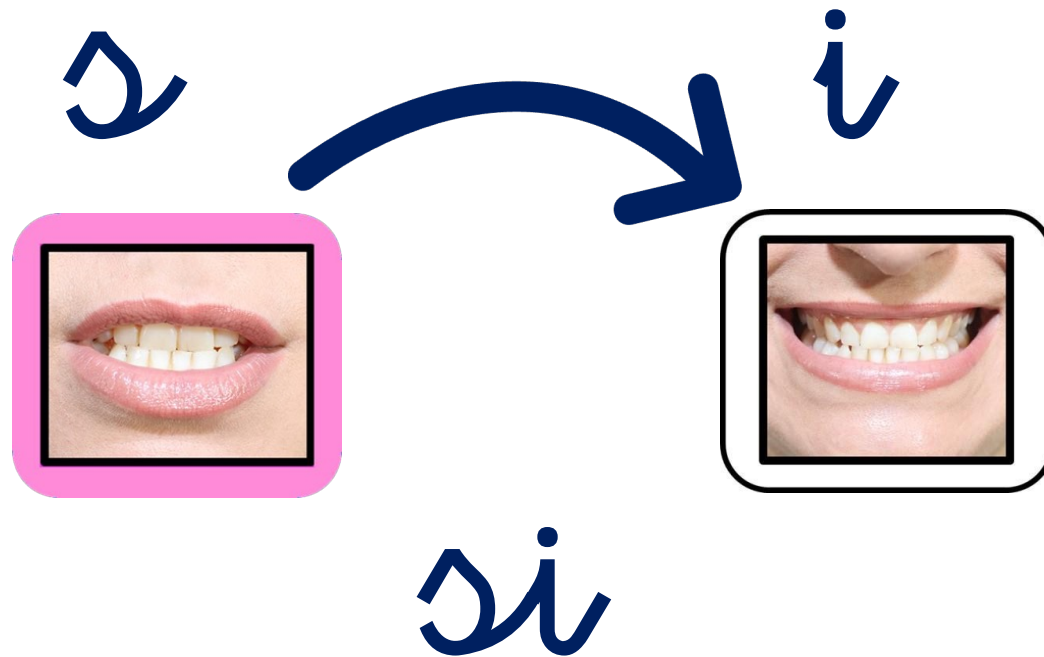


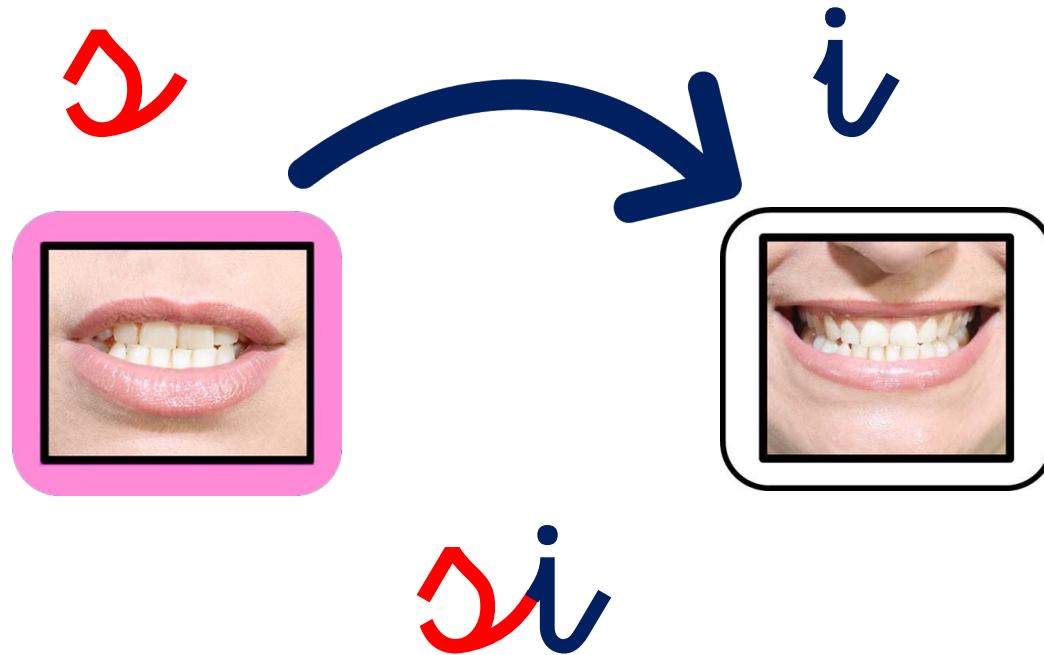


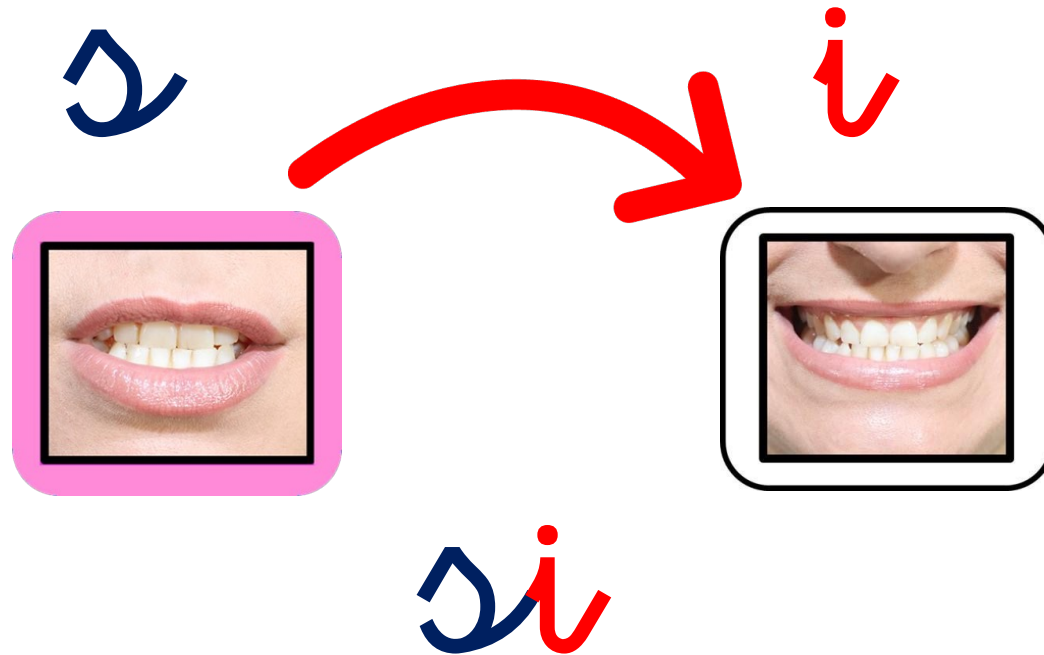




sw

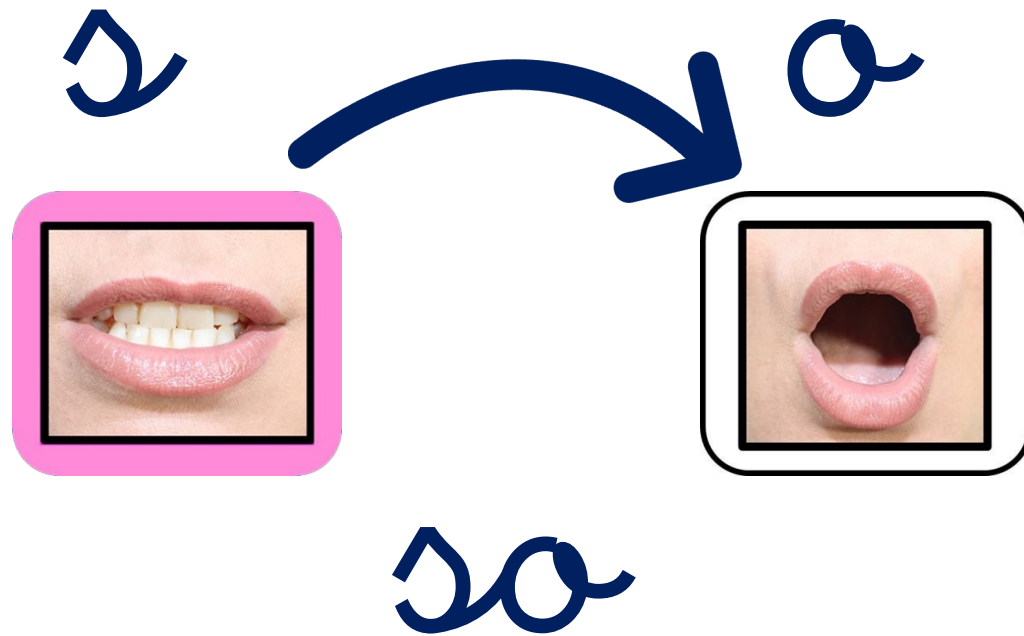


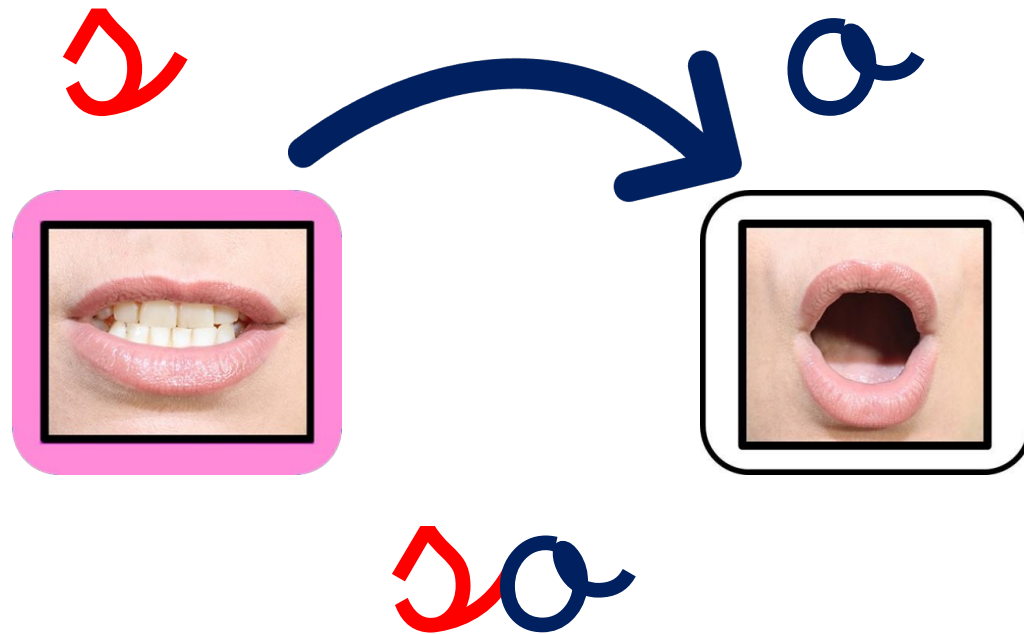


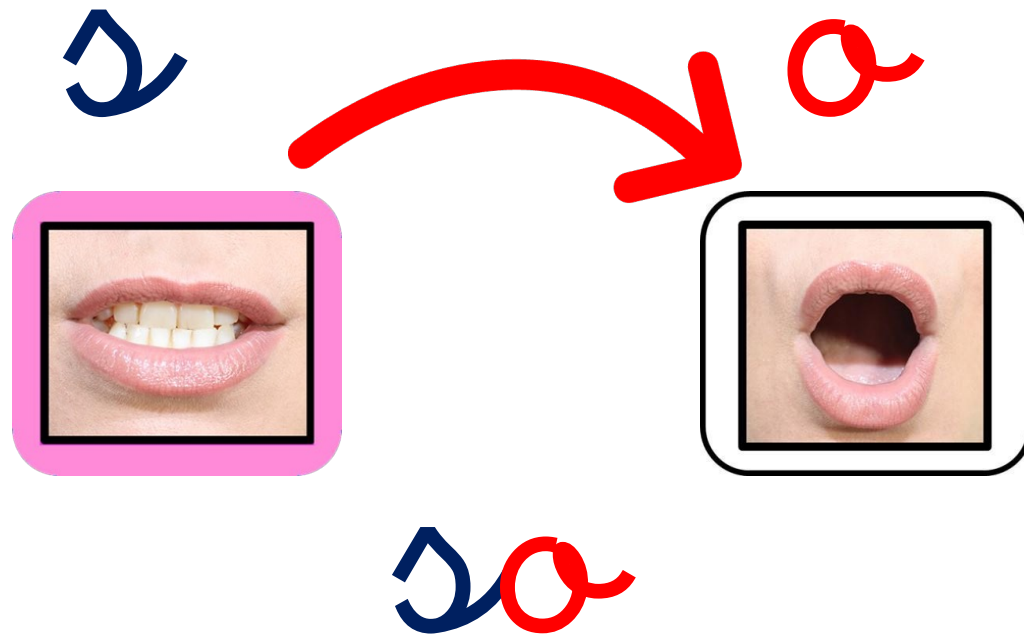


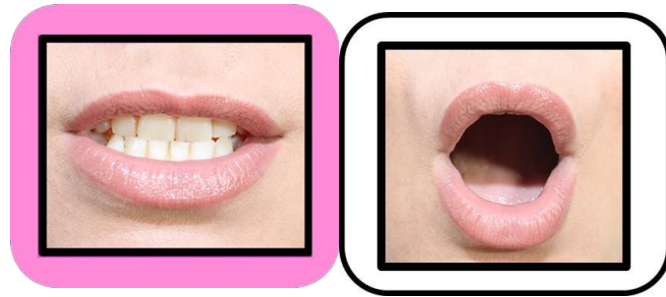


si

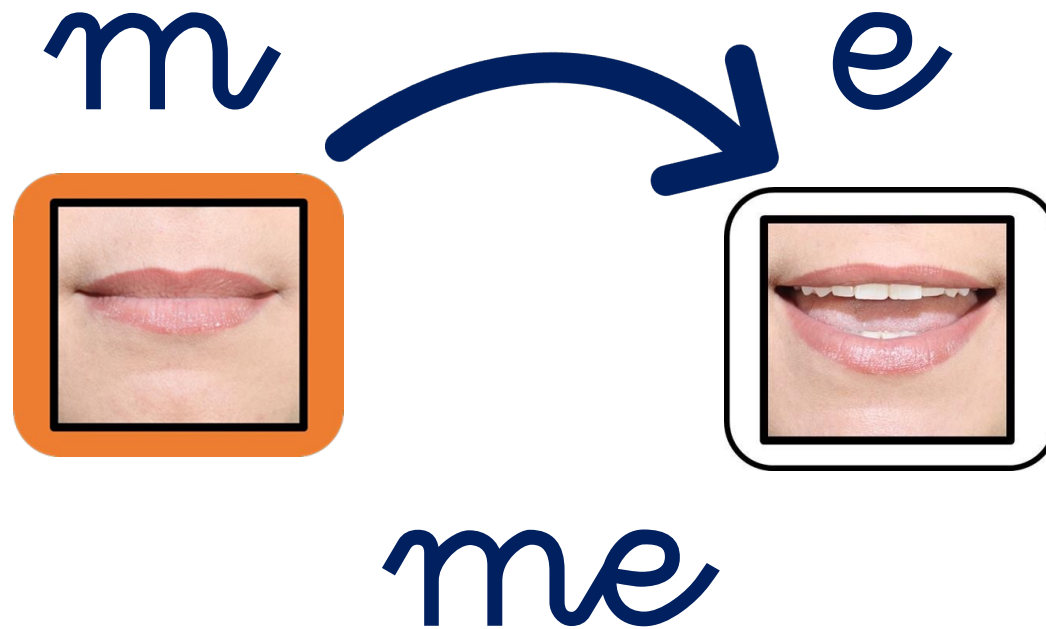


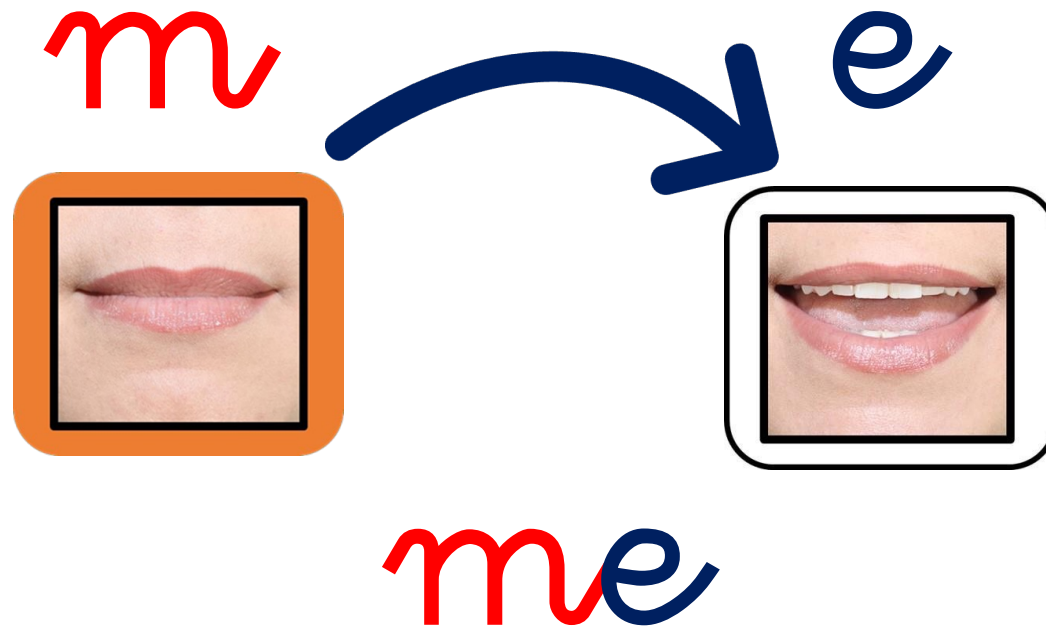


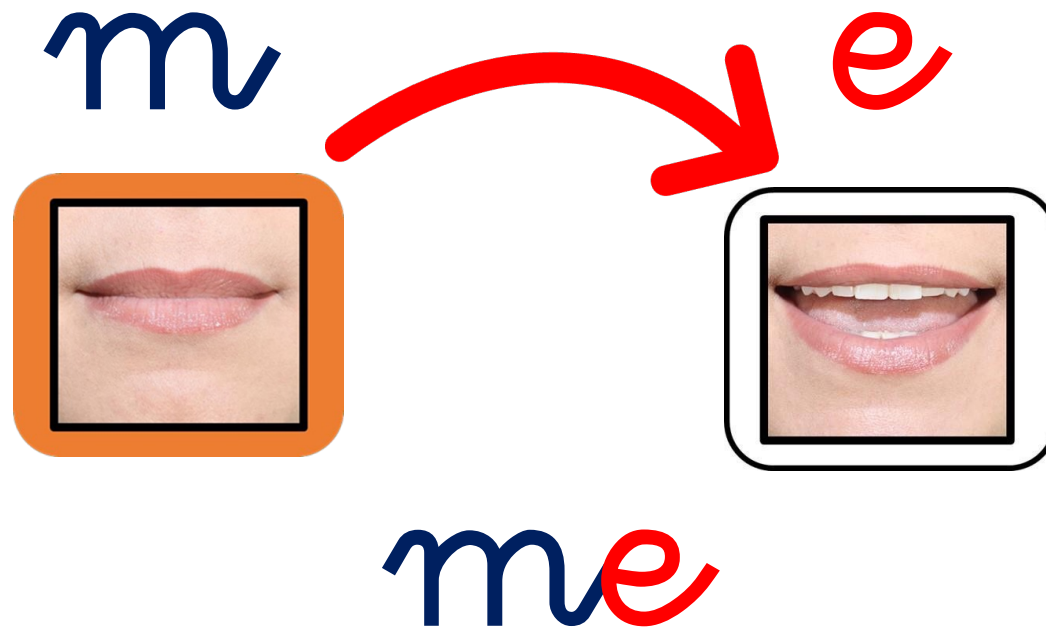




so

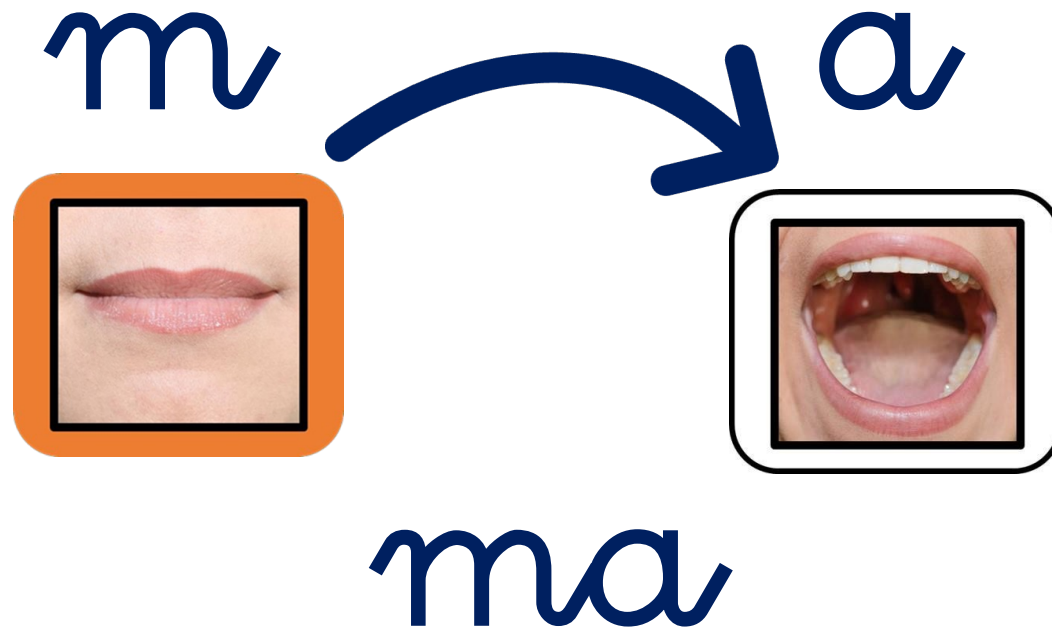


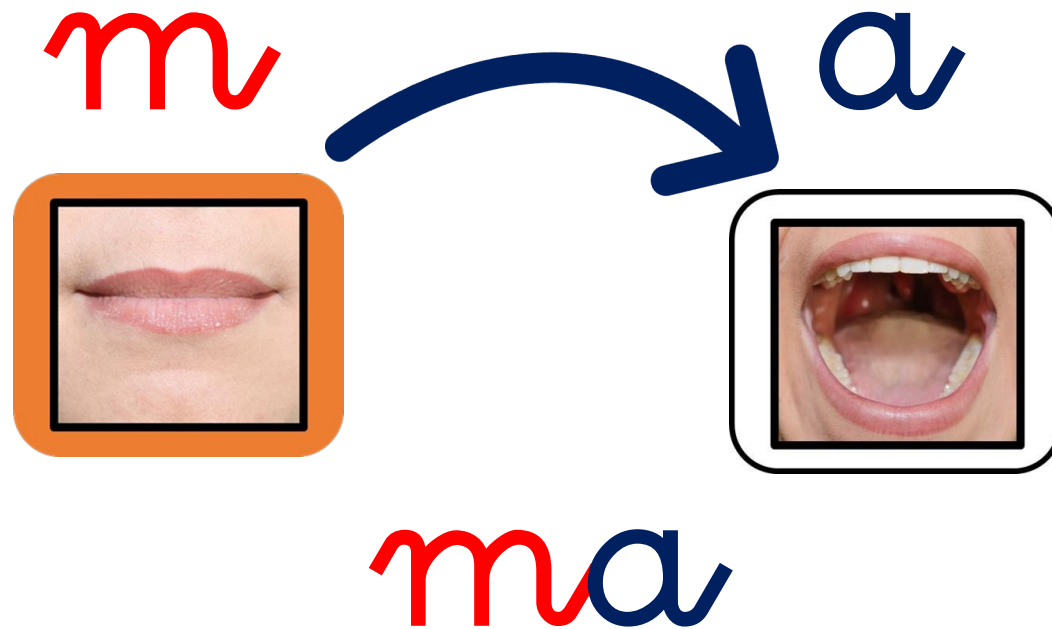


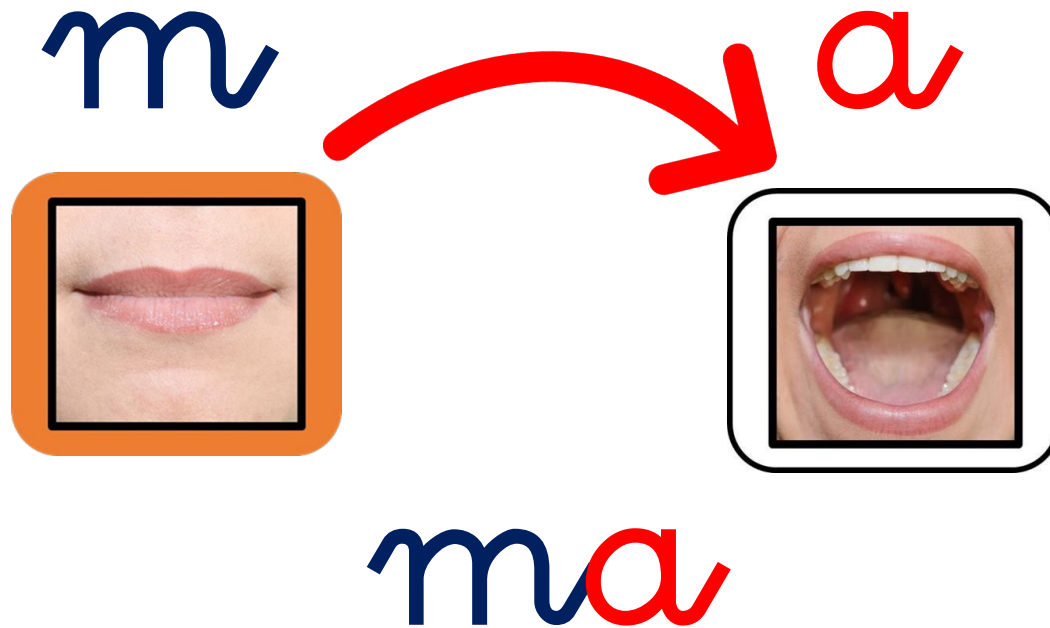




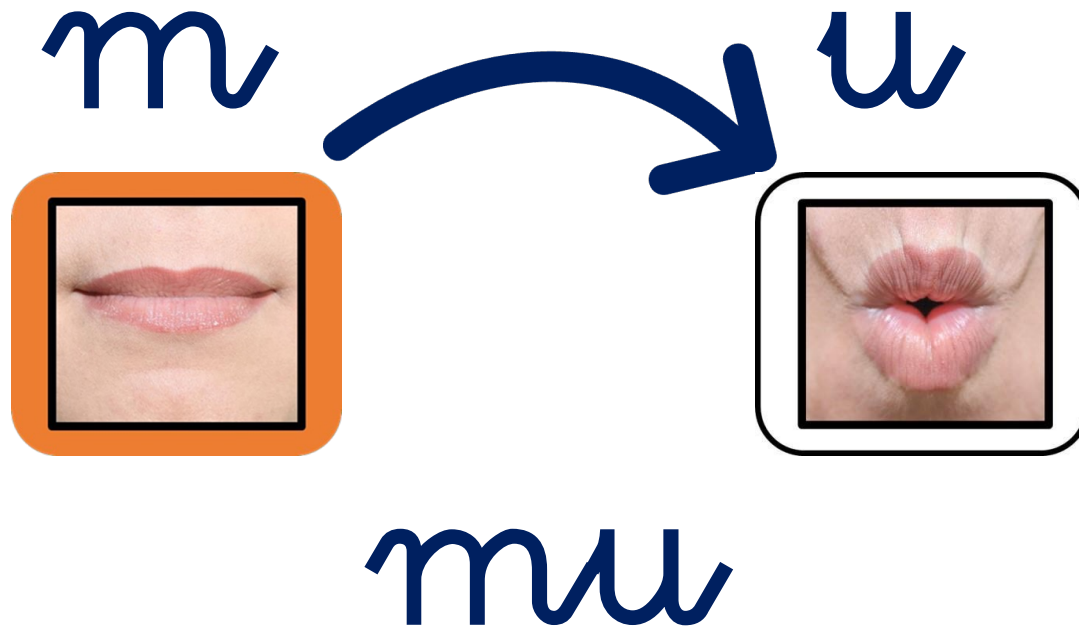
me

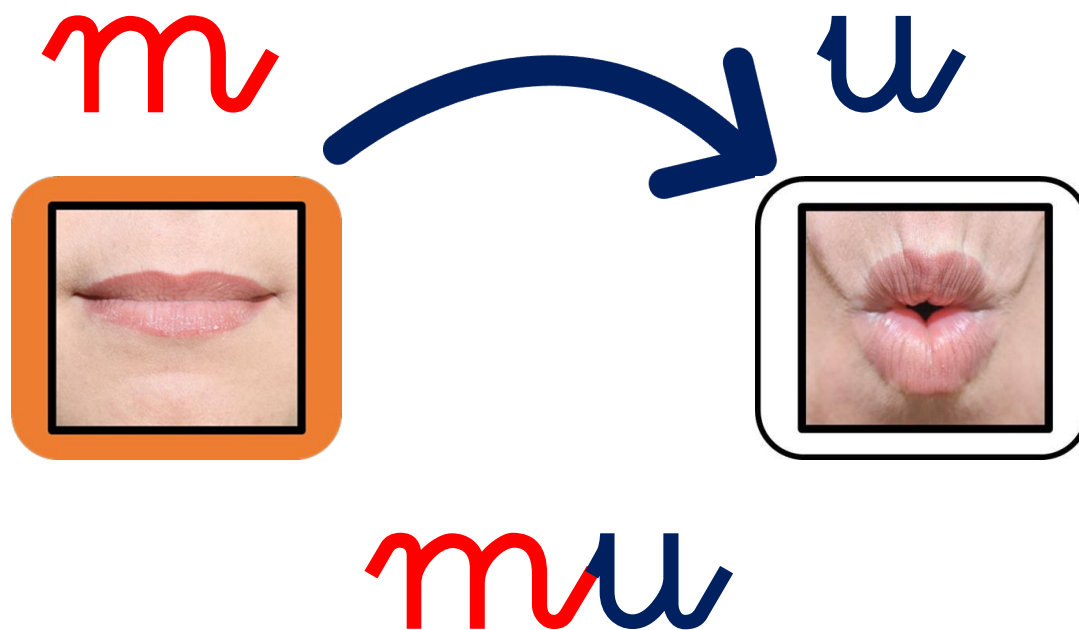


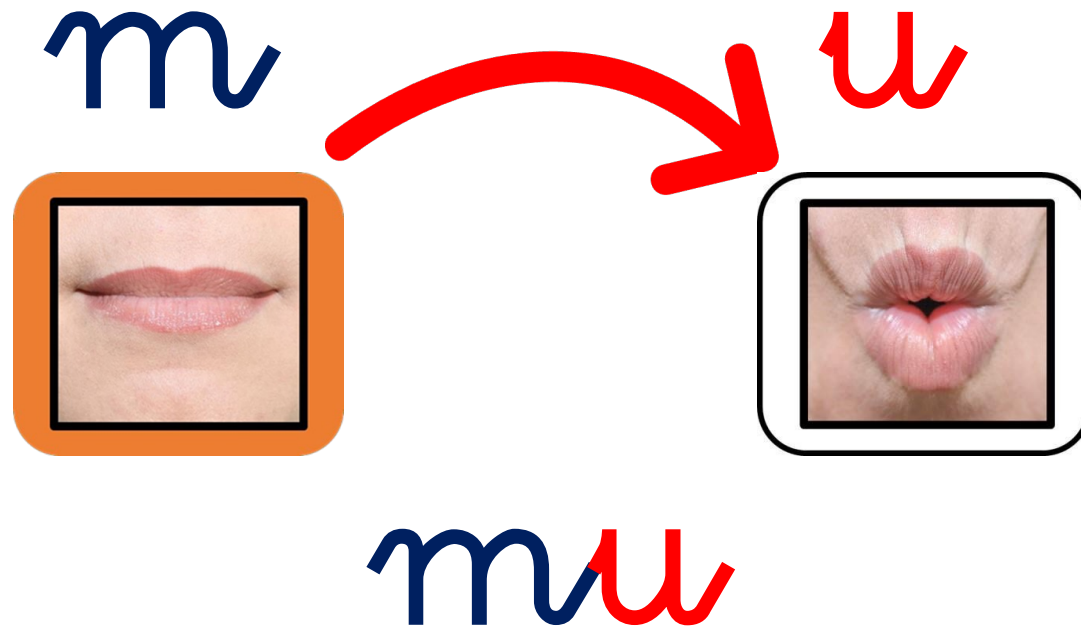


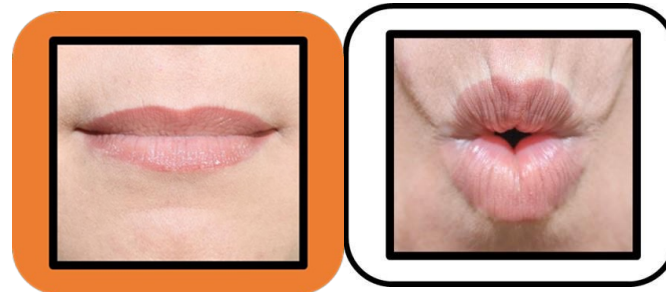


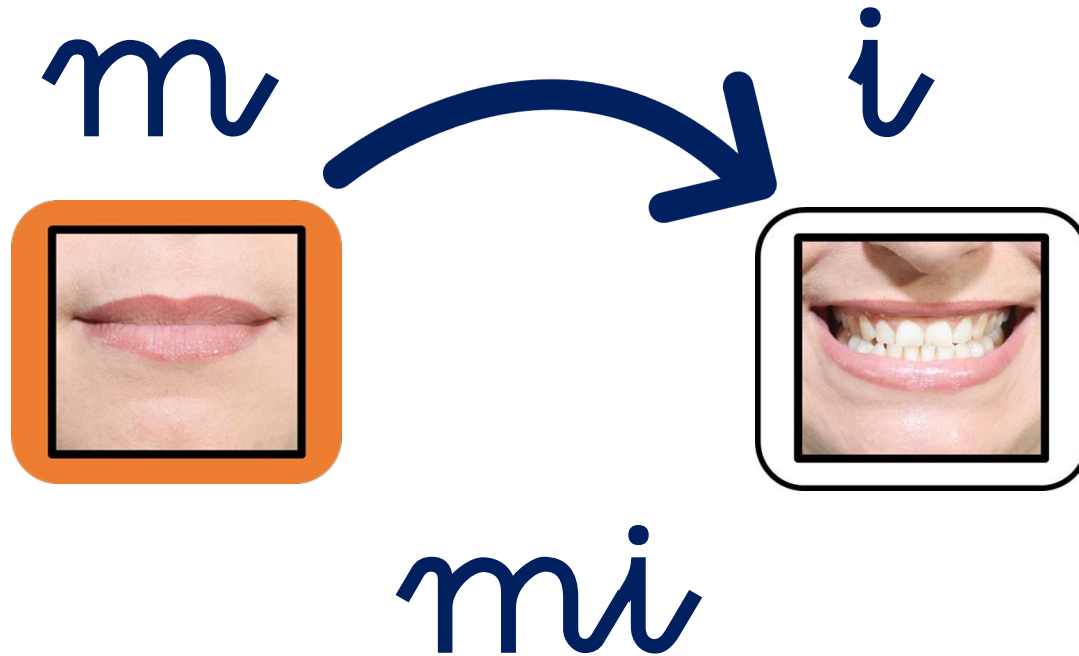


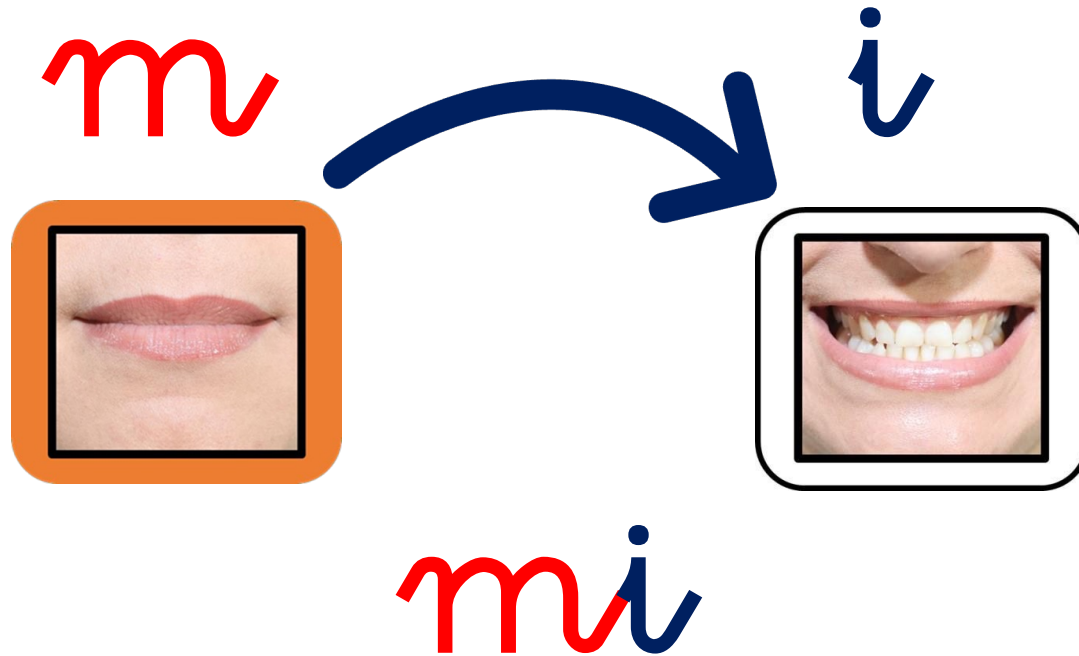


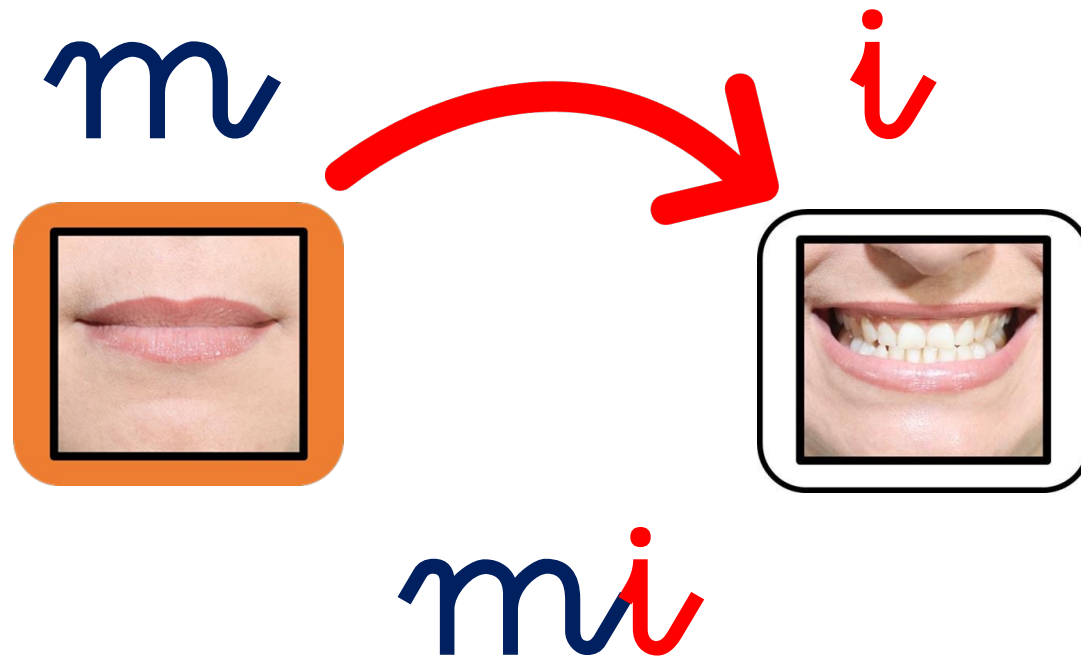


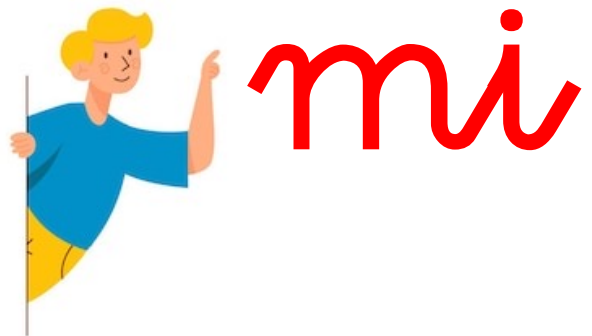


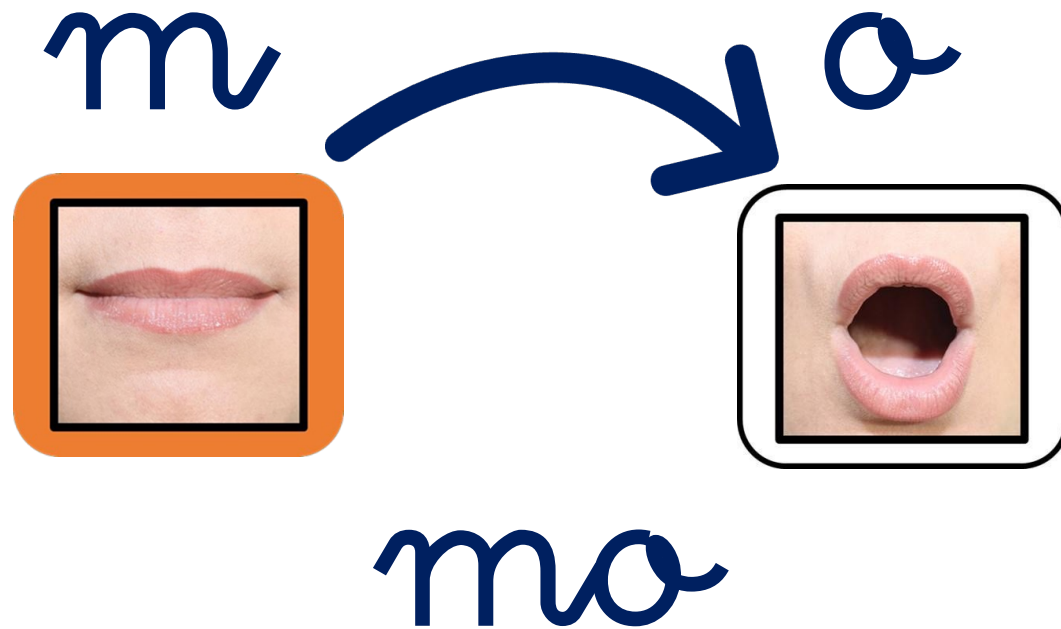


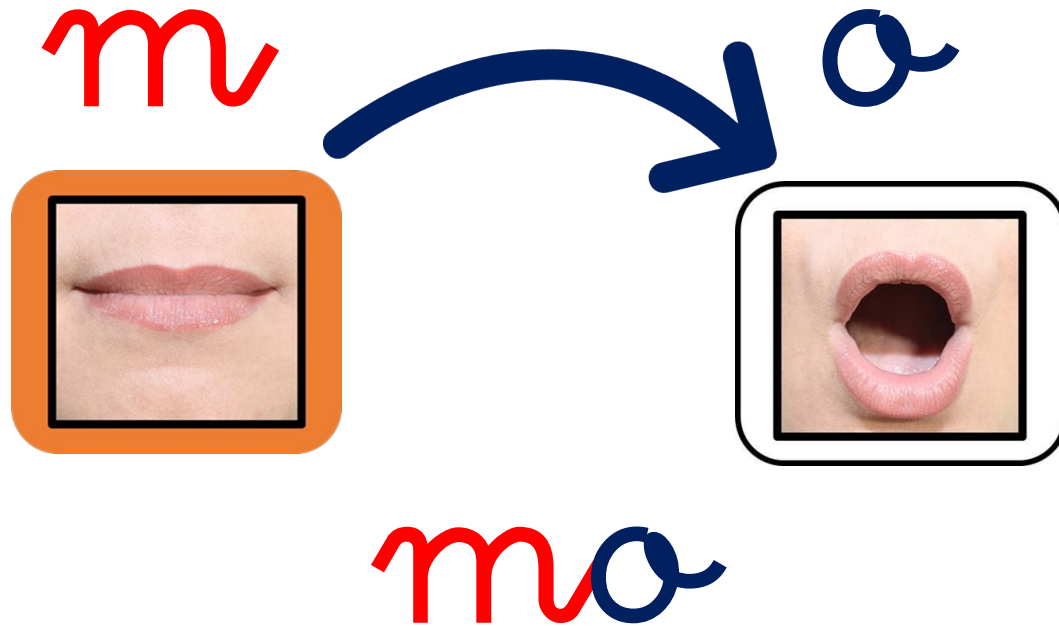


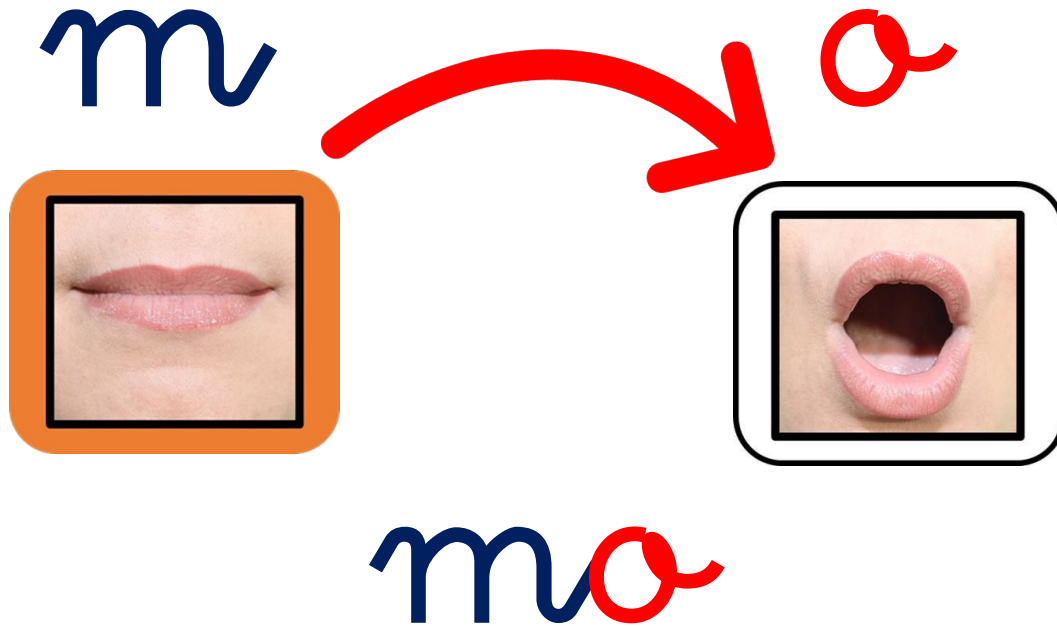


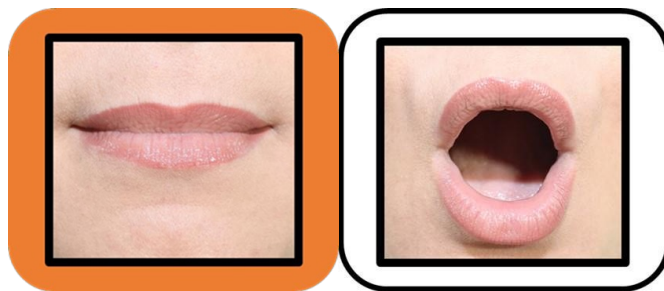


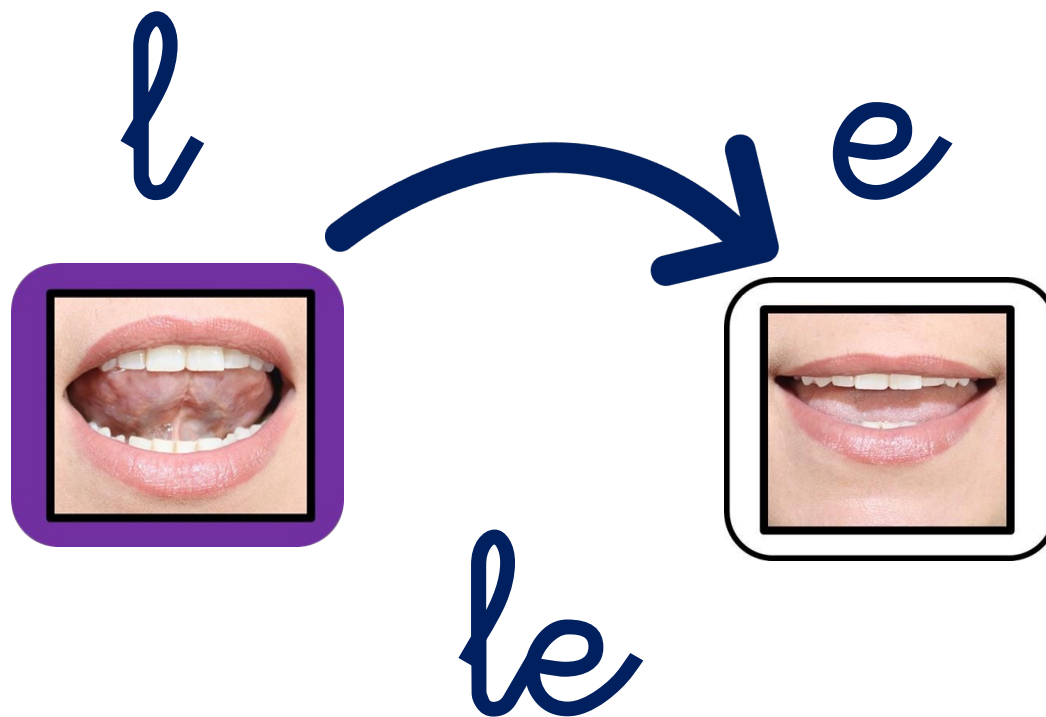


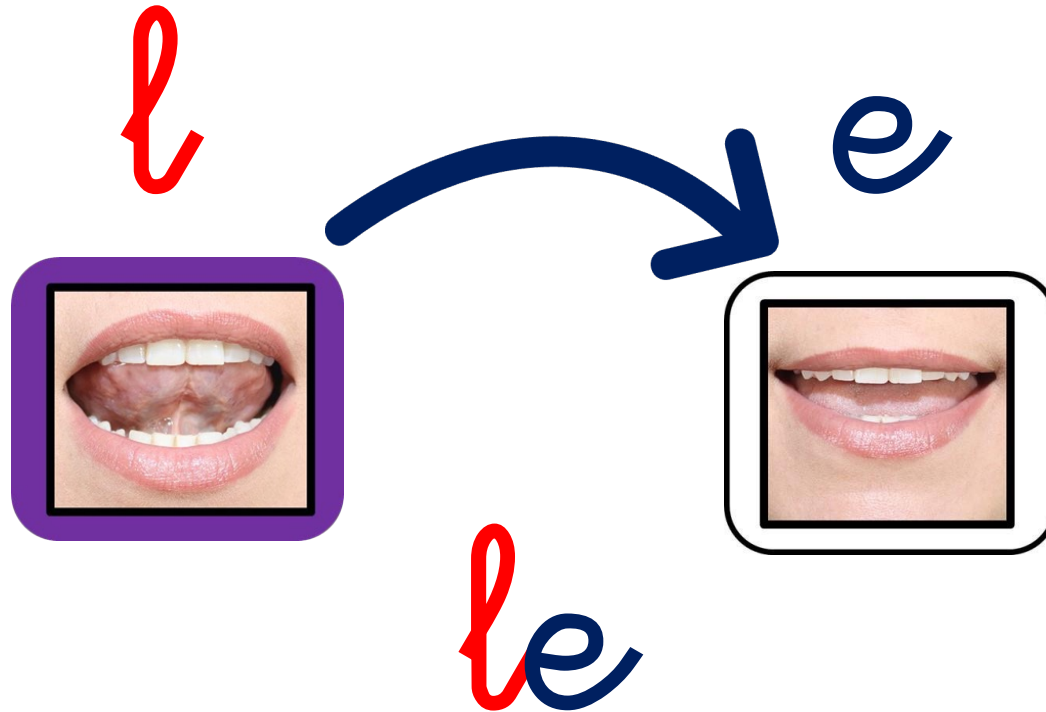


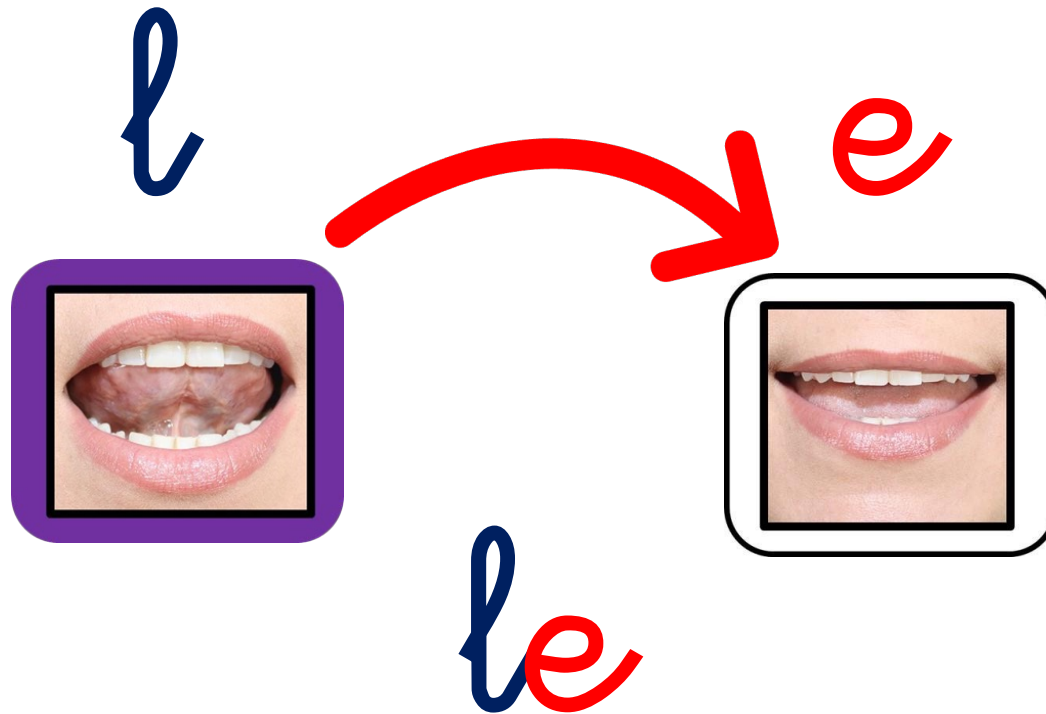






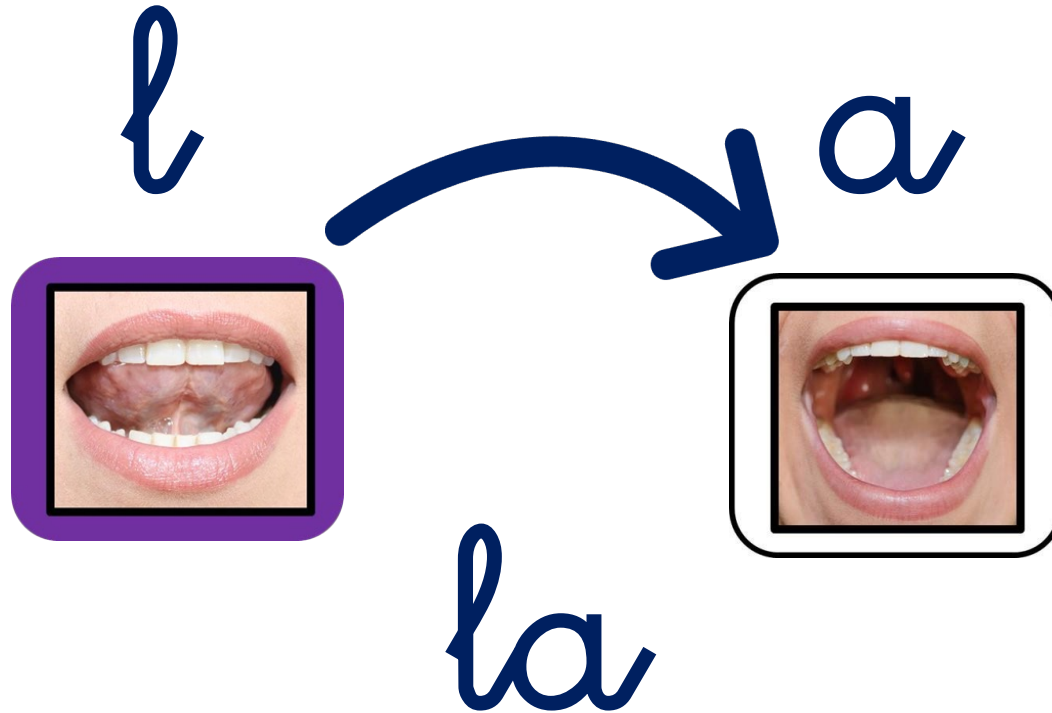


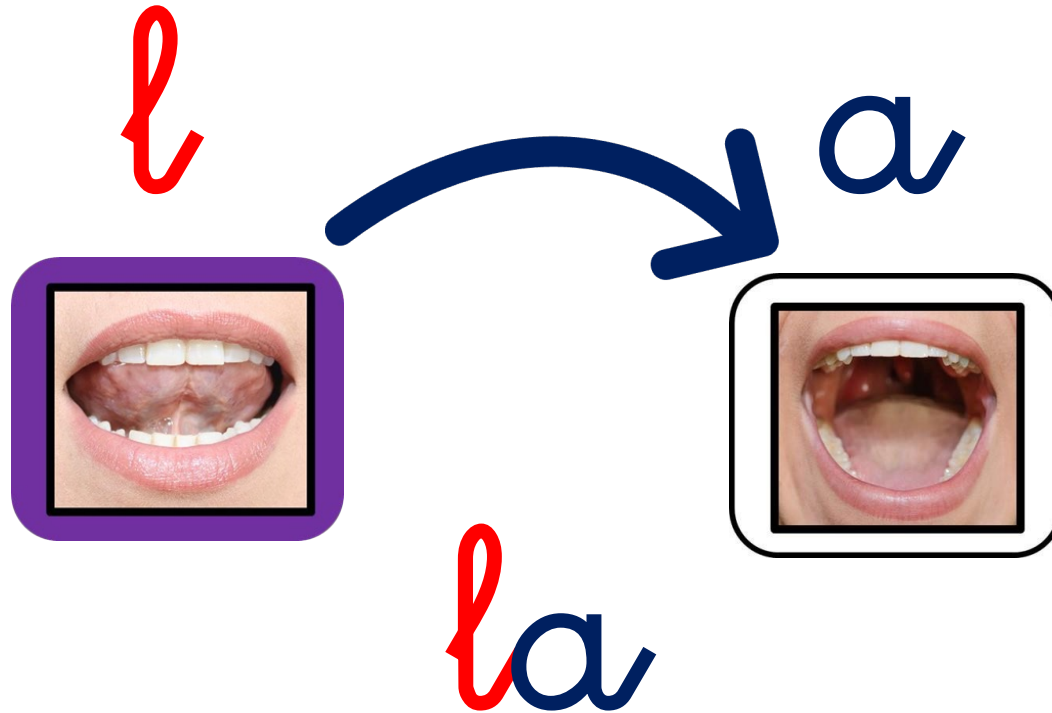


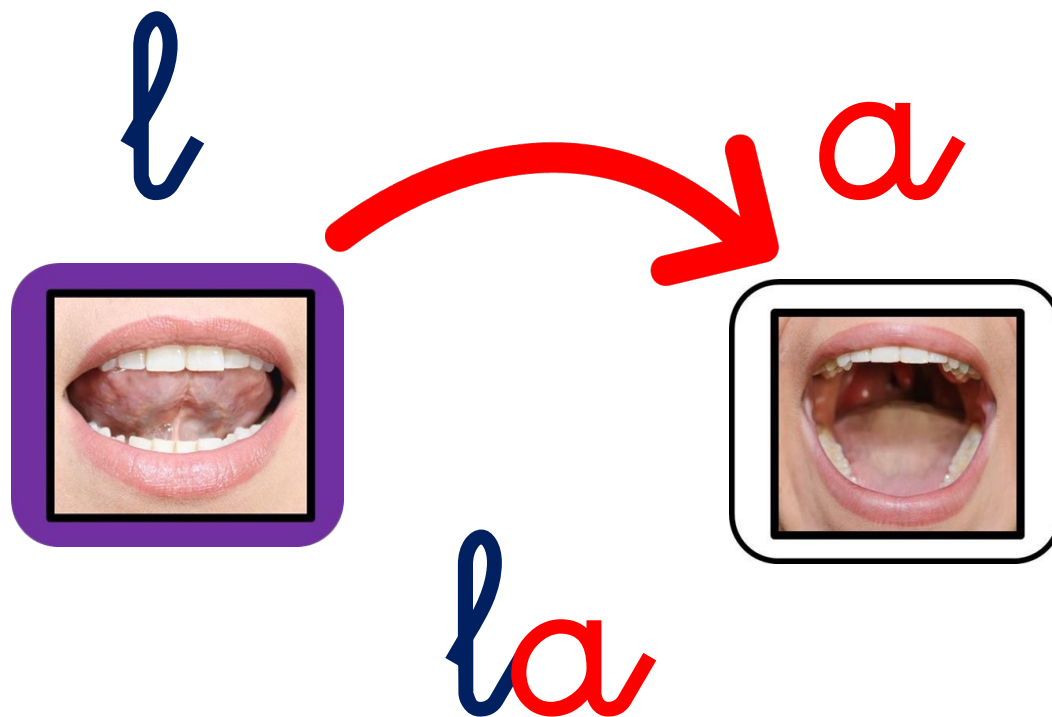




le

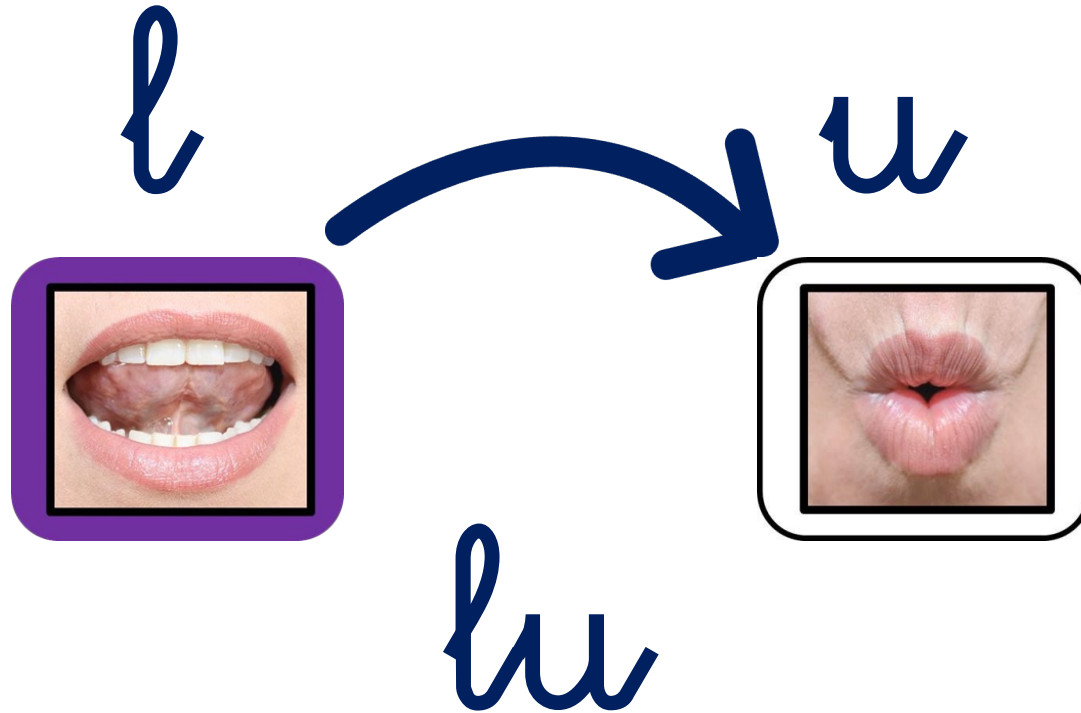


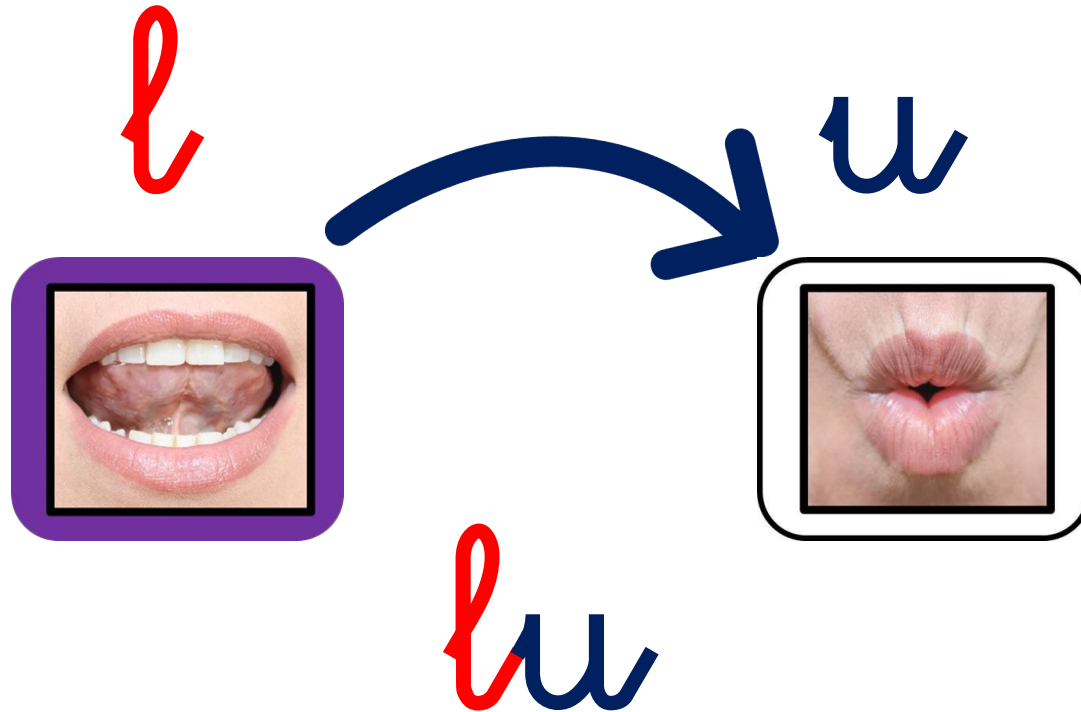


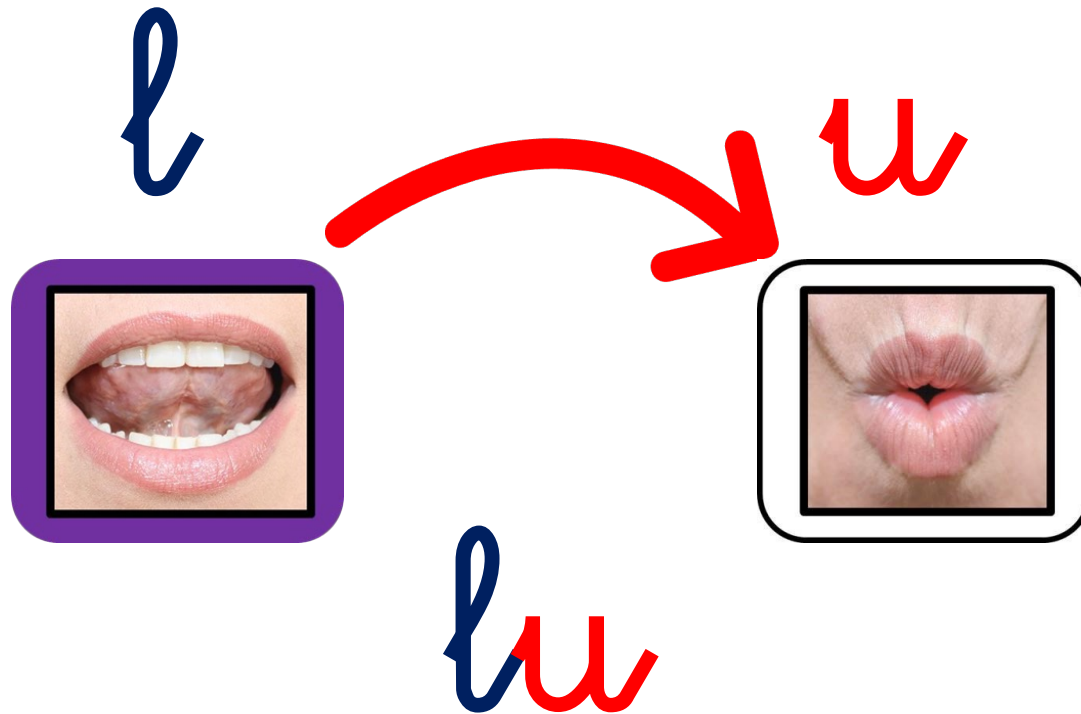




la

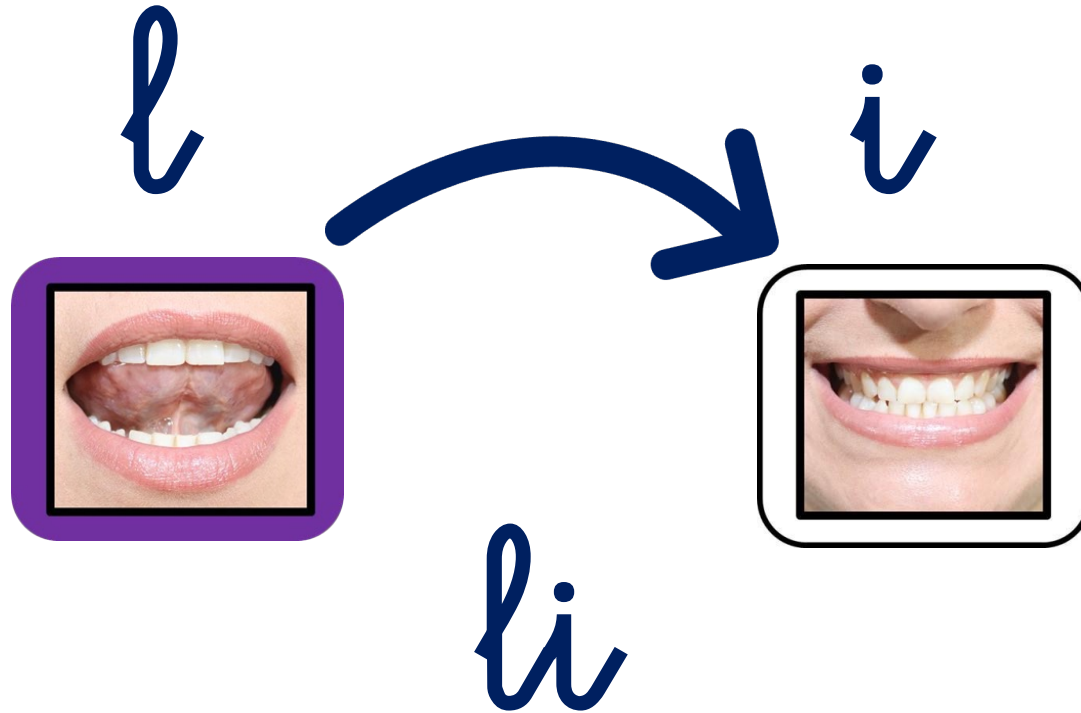


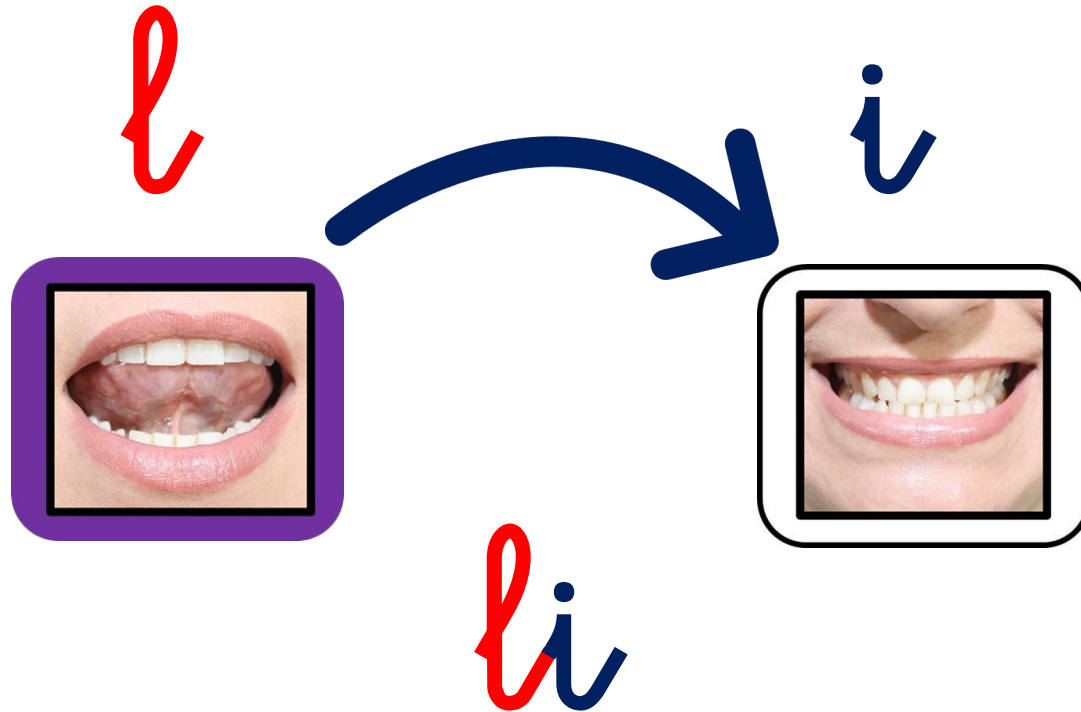


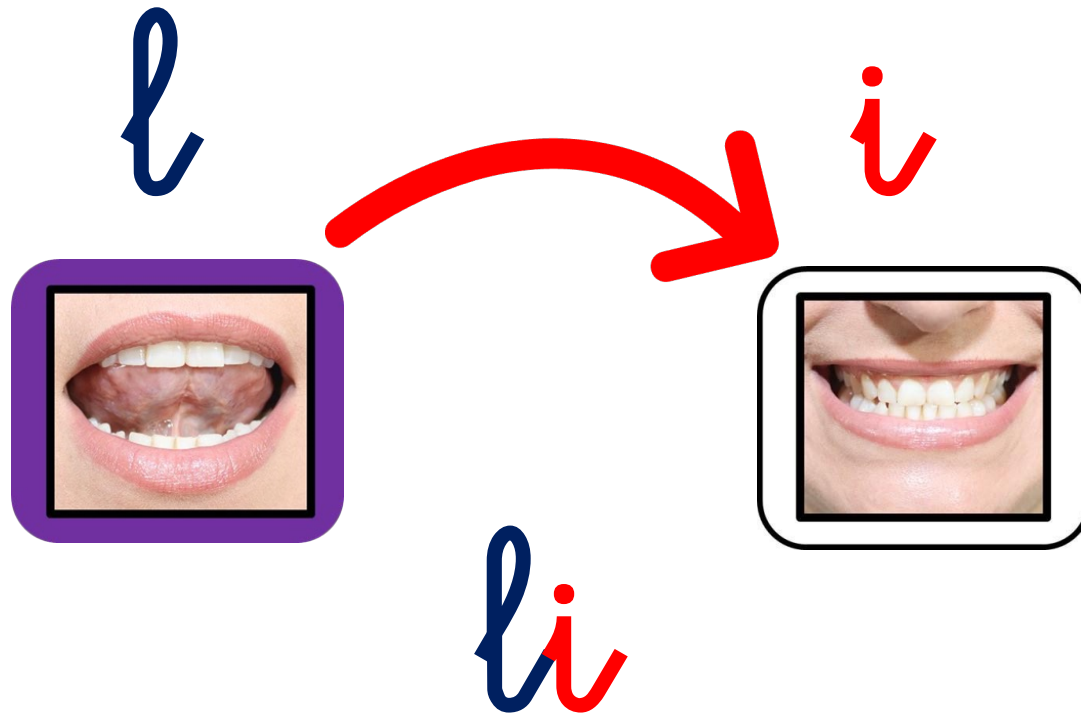




lu

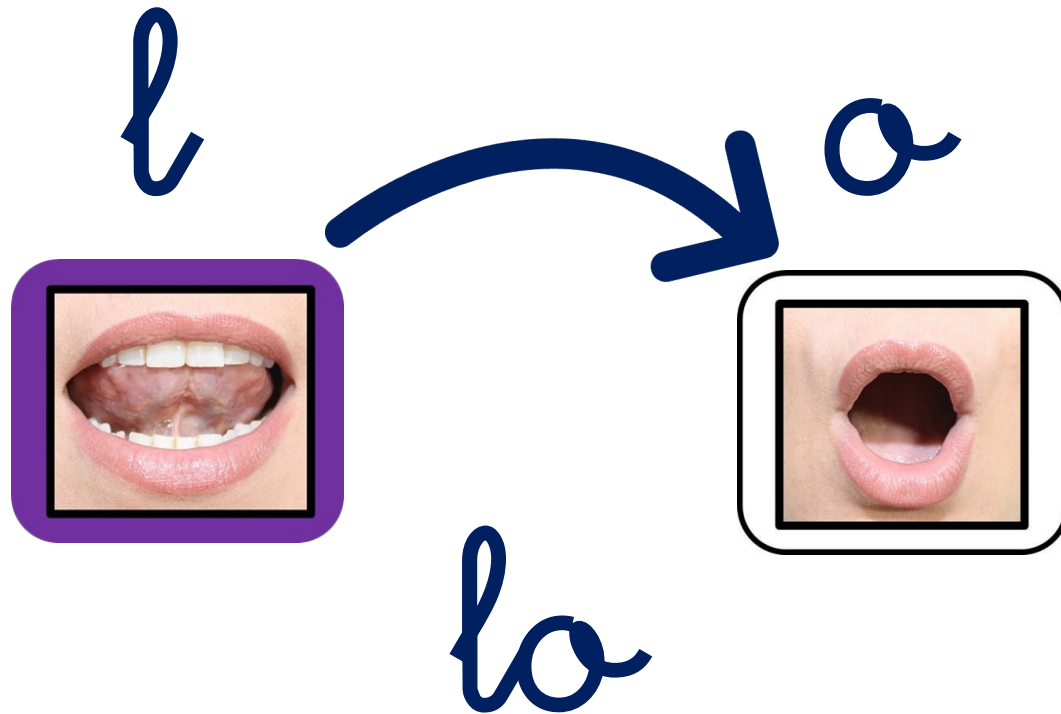


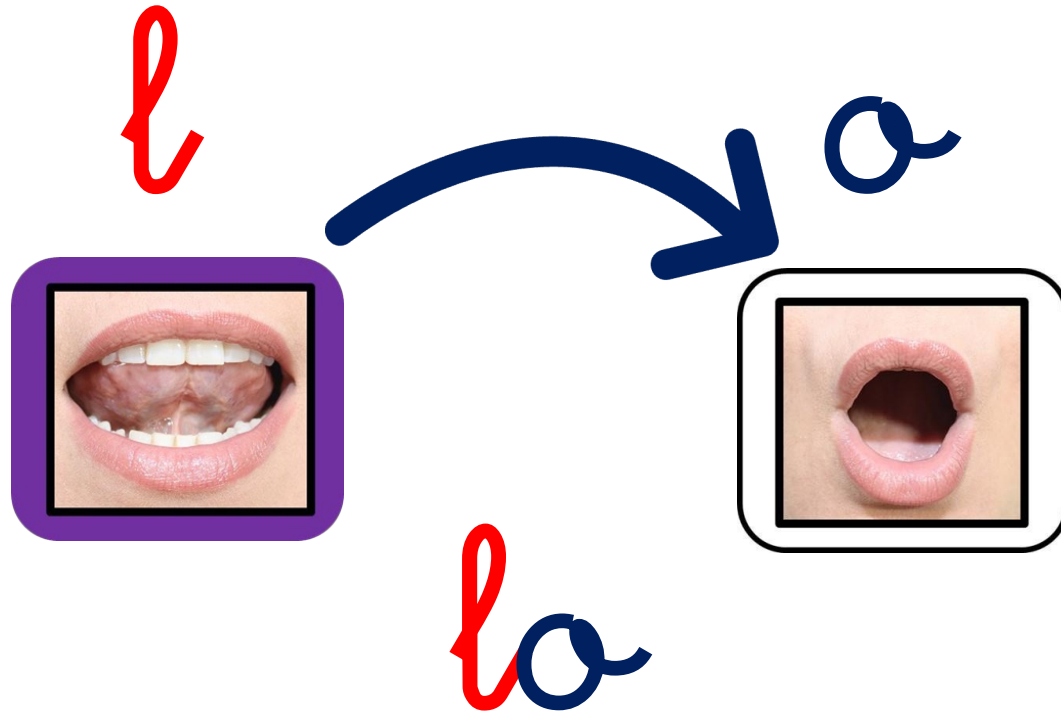


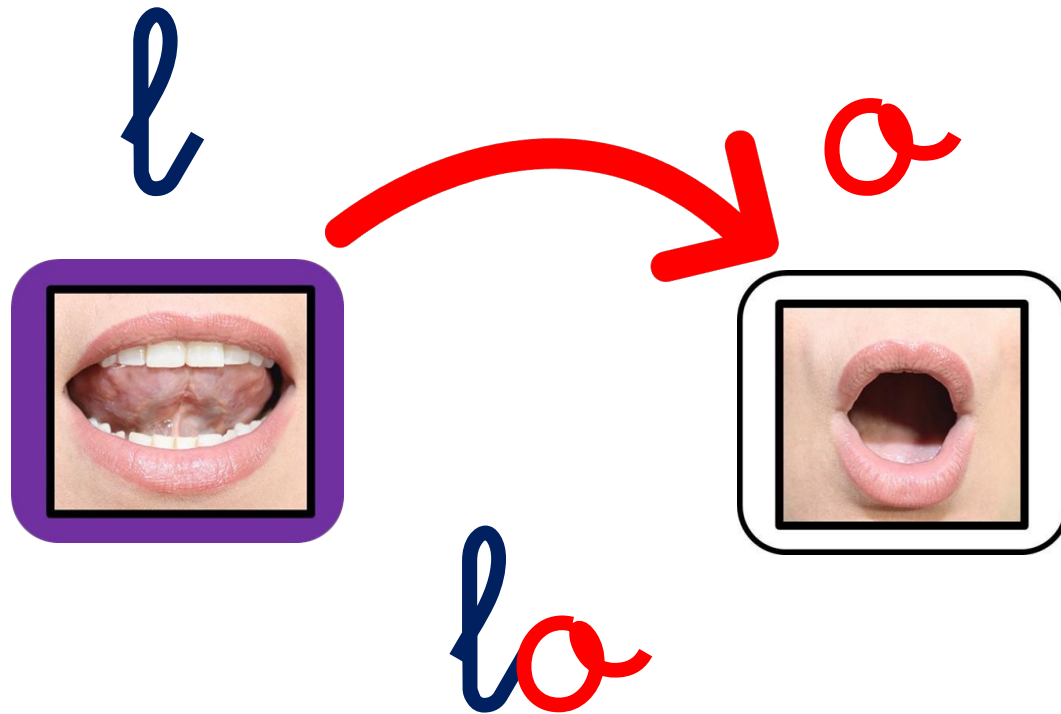




li





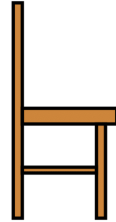




lo

¡Muy bien!

He estado bien sentado
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrado mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contento,
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



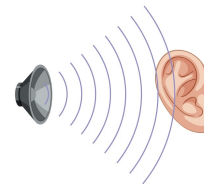
Bloque II

Conciencia fonémica

Actividad 6. El cañón lanza-sonidos

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Ahora van a aparecer unos sonidos



Tienes que juntarlos en tu cabeza



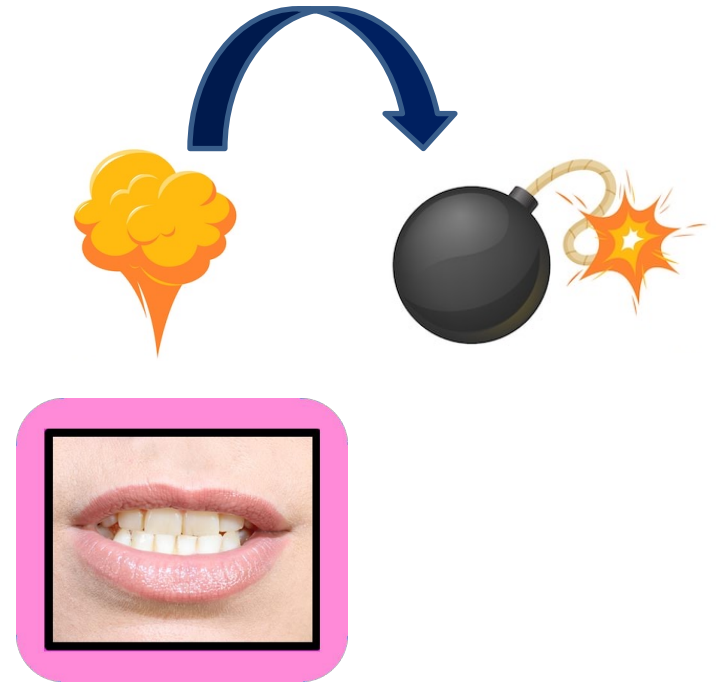
Tienes que decirme cómo quedan juntos y luego escribirlos



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



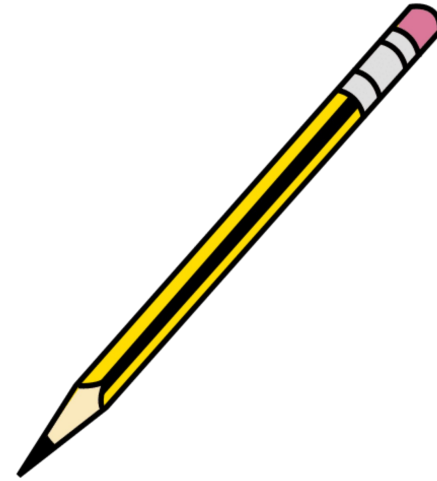
Haz el sonido y no lo
cortes. Aguanta el sonido
hasta que explote la
siguiente bomba.



¡Ahora todo junto!



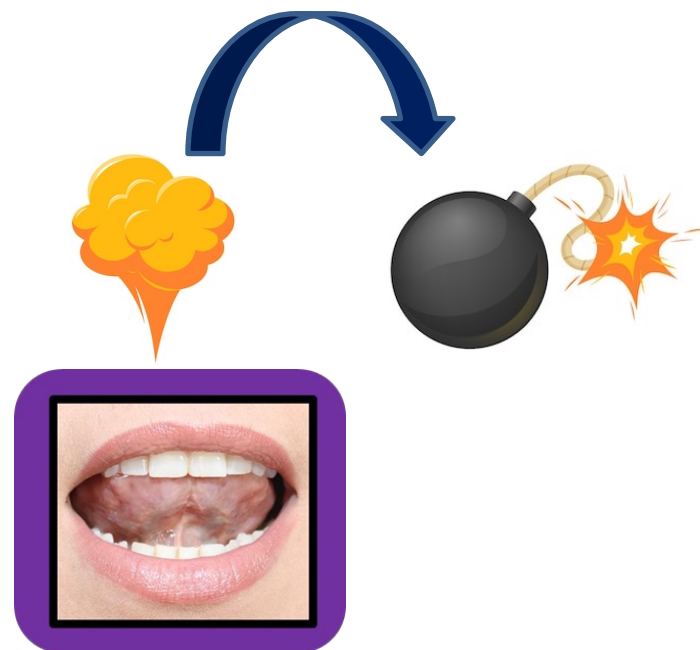
Escribela



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



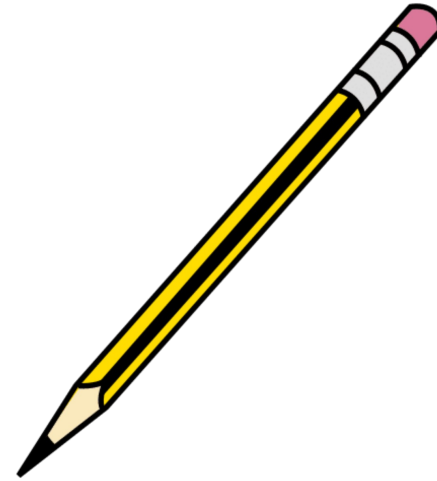
Haz el sonido y no lo
cortes. Aguanta el sonido
hasta que explote la
siguiente bomba.



¡Ahora todo junto!



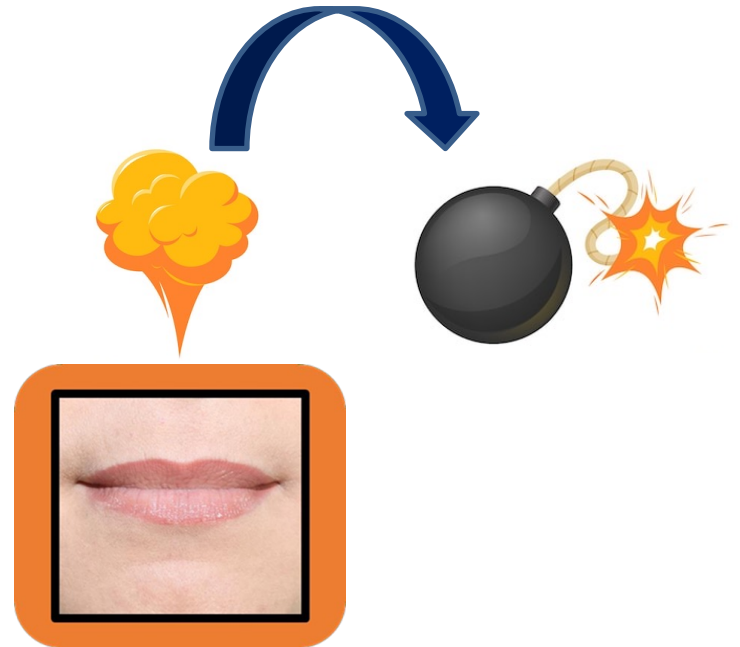
Escribela



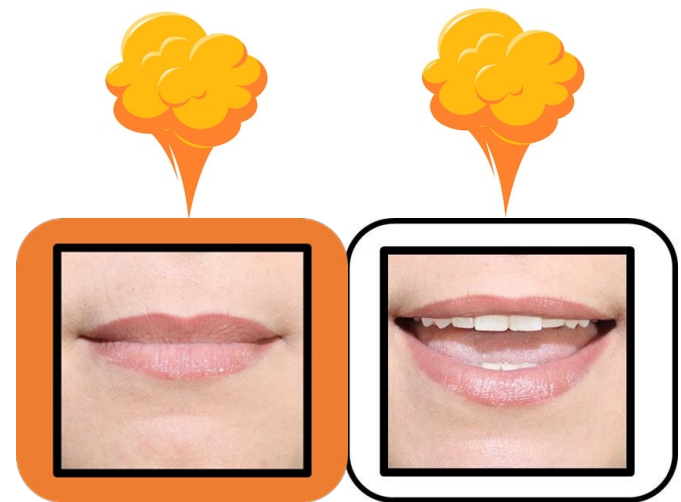
Este travieso mono va a lanzar un sonido con su cañón. ¡Estate muy atento para ver qué sonido es!



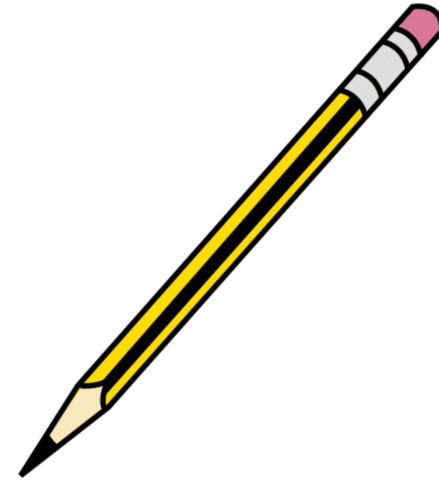
Haz el sonido y no lo
cortes. Aguanta el sonido
hasta que explote la
siguiente bomba.



¡Ahora todo junto!



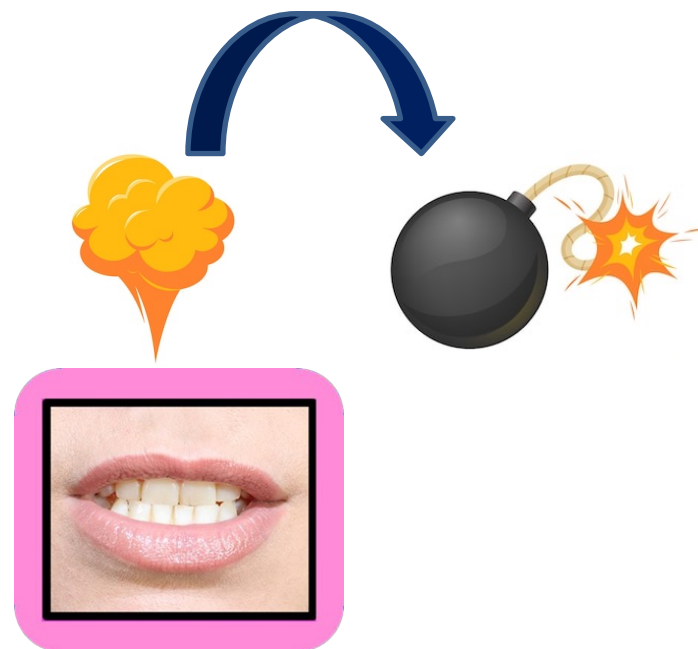
Escribela



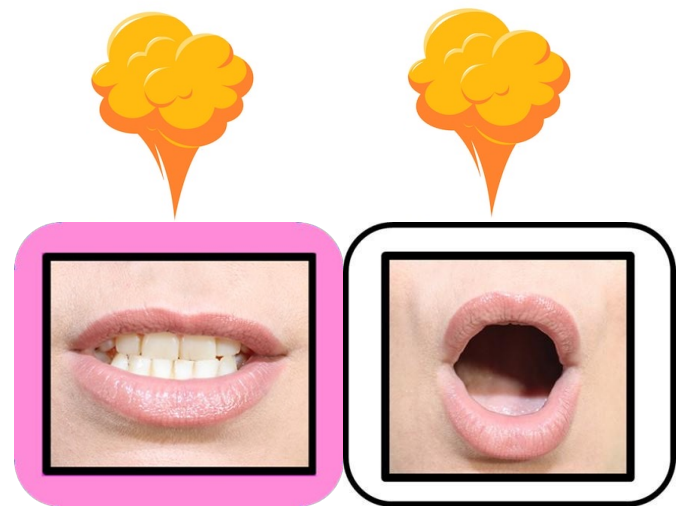
Este travieso mono va a lanzar un sonido con su cañón. ¡Estate muy atento para ver qué sonido es!



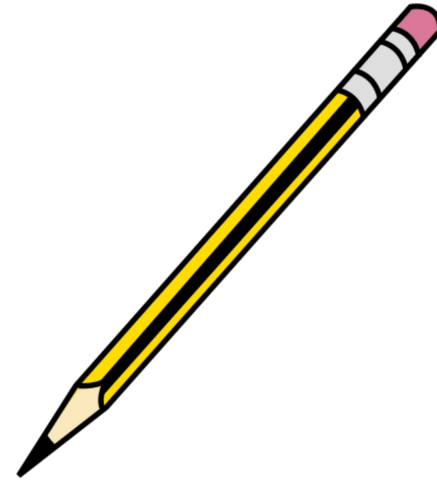
Haz el sonido y no lo
cortes. Aguanta el sonido
hasta que explote la
siguiente bomba.



¡Ahora todo junto!

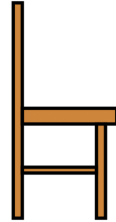


Escribela



¡Muy bien!

He estado bien sentado
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrado mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contento,
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque III

Decodificación



Bloque III

Decodificación

Actividad 7. Leemos sílabas y las relacionamos con sus dibujos

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Ahora te voy a enseñar unas sílabas

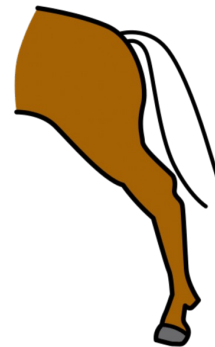


Tienes que leerlas lo mejor que puedas

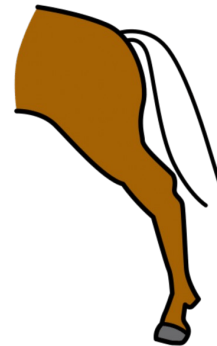
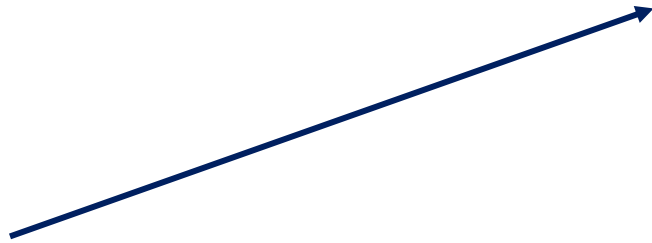


Tienes que decirme el dibujo que empiece por esa sílaba

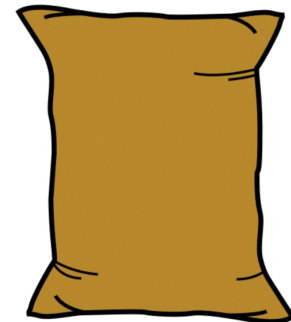
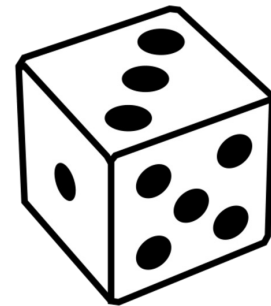
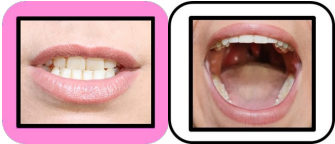
la



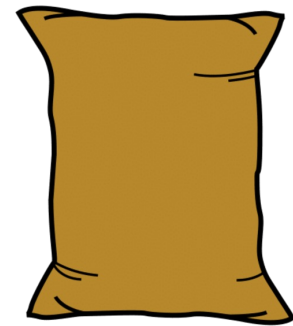
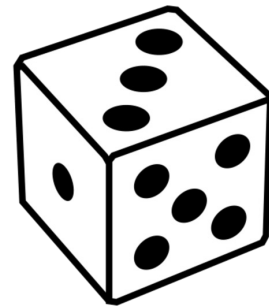
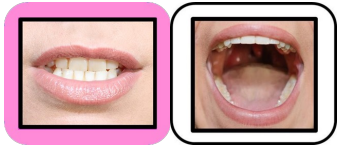
la



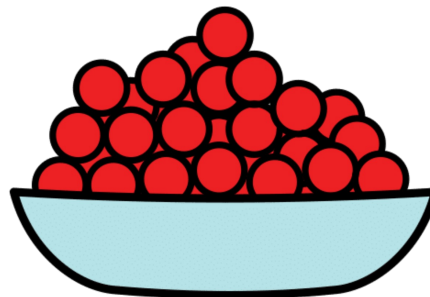
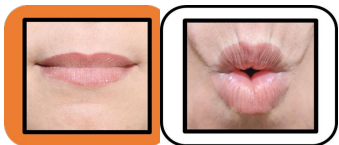
sa



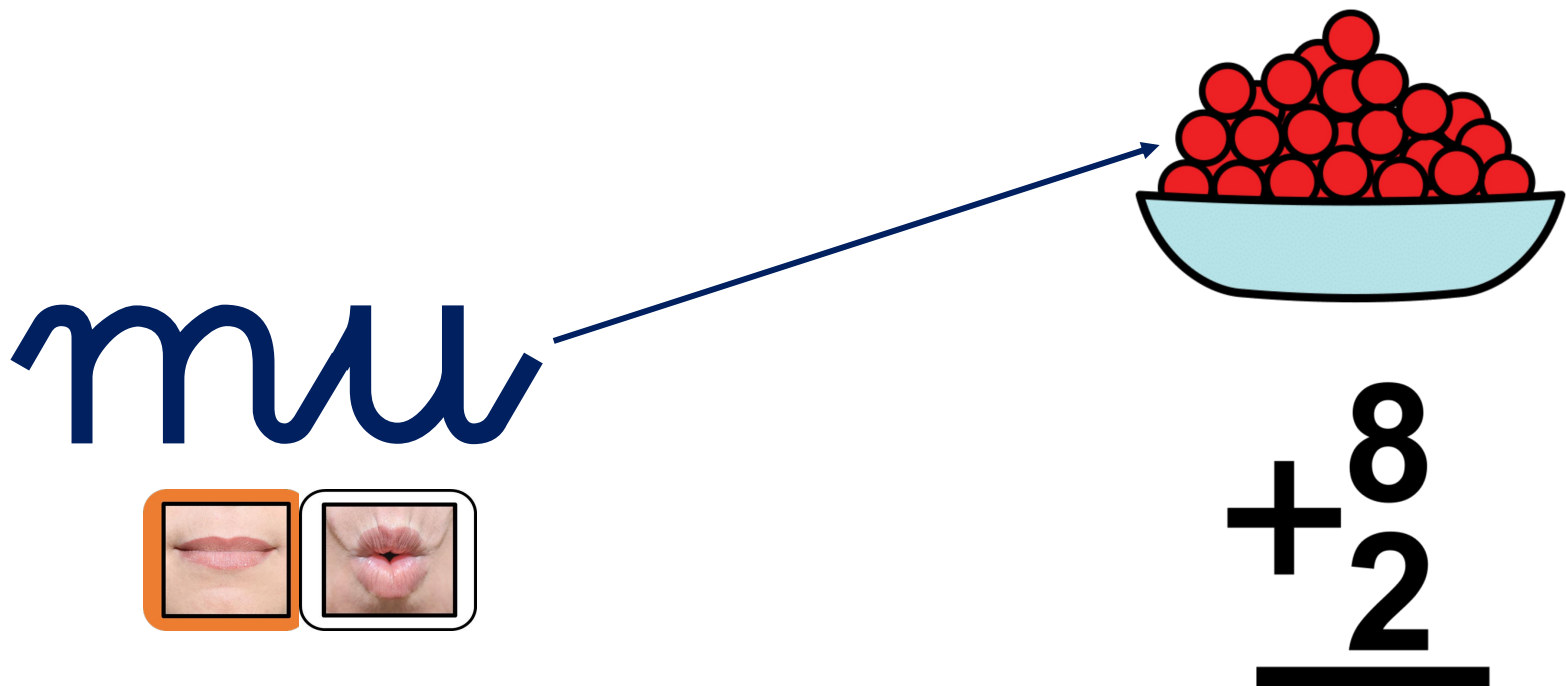
sa



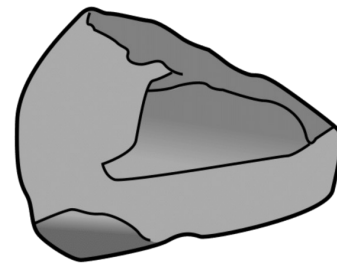
mu



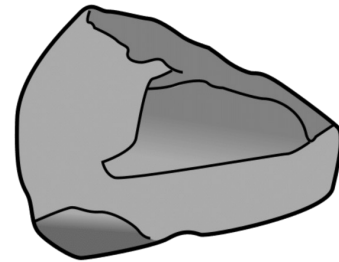
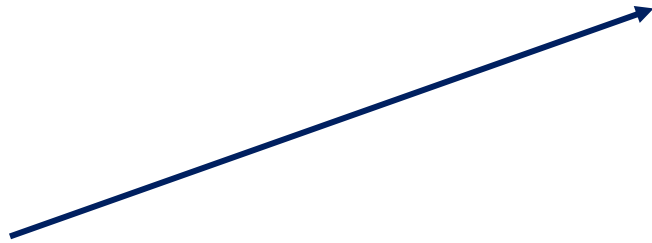
$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



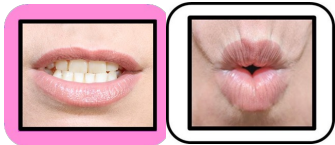
lo



lo



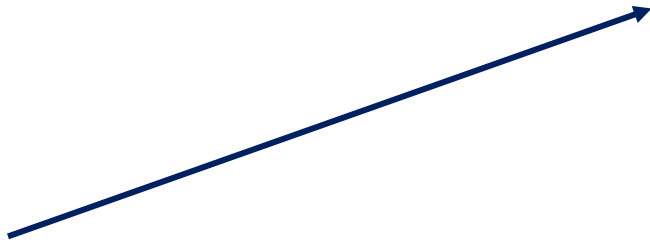
su



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



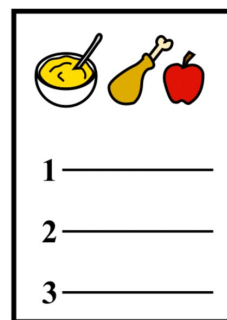
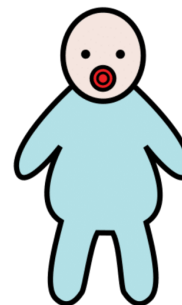
su



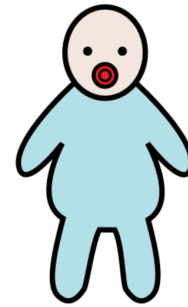
$$\begin{array}{r} +8 \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



me

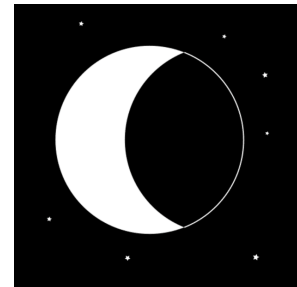
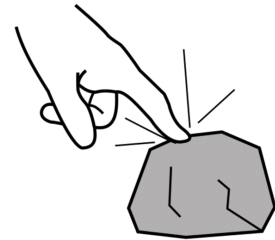


me

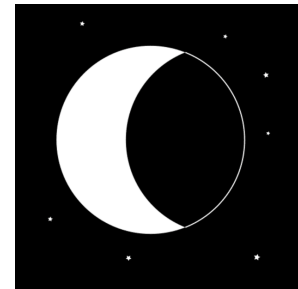
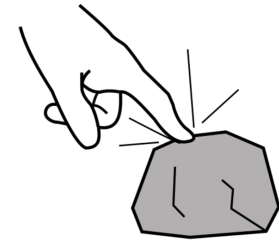
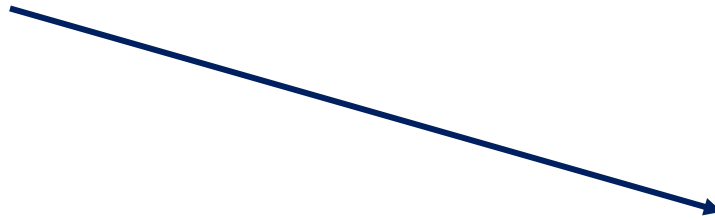


		
1	_____	
2	_____	
3	_____	

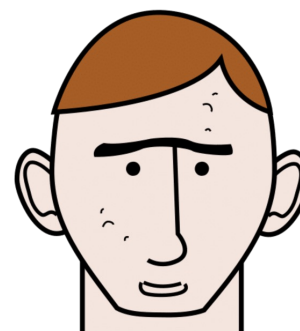
lu



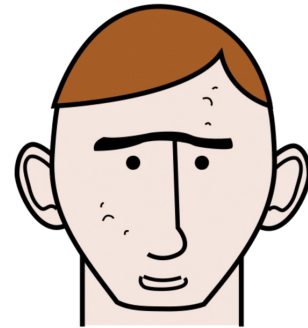
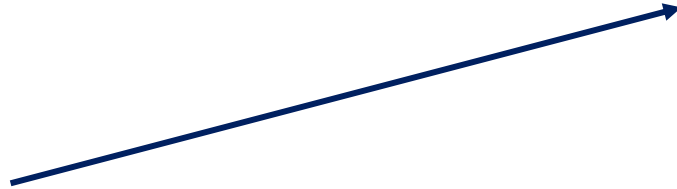
lu



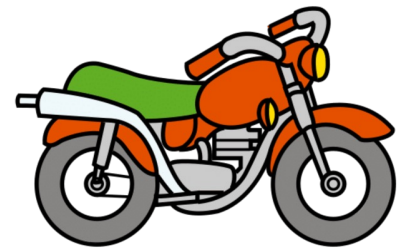
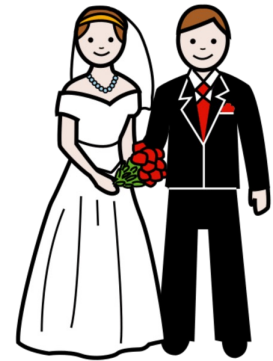
se



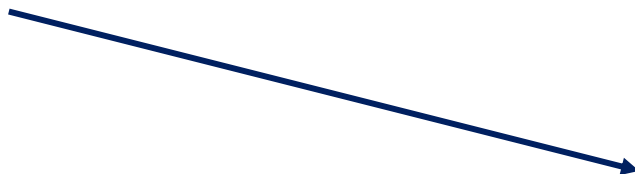
se



mo

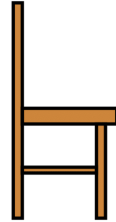


mo



¡Muy bien!

He estado bien sentado
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrado mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contento,
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque III

Decodificación

Actividad 8. Leemos sílabas

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Nuestro goloso panda tiene mucha hambre



Ayúdalo a merendar bambú leyendo las sílabas que aparecen



¡Procura no fallar para que pueda comérselo todo!



ma



mo



mu



mi

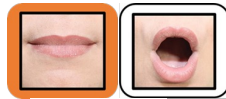


me





mo



mu



mi



me





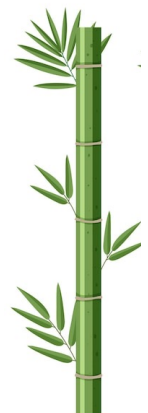
mu



mi



me





mi



me





me







Me



mo



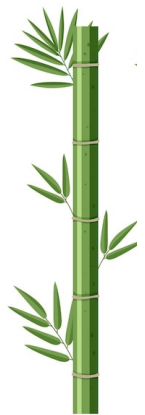
mu



mi



ma





mo

mu

mi

ma





mu mi ma





mi ma





ma







sa



so



su



si



se





so



su



si



se





su



si



se





si



se





se







se



so



su



si



sa





so



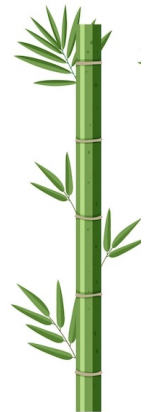
su



si



sa





su



si



sa





si

sa





sa







la



lo



lu



li



le





lo



lu



li



le





lu



li



le





li



le





le







lu



lo



la



li



le





lo



la



li



le





la



li



le





li



le





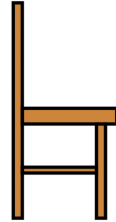
le





¡Muy bien!

He estado bien sentado
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrado mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contento,
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque III

Decodificación

Actividad 9. Guardamos los objetos en el baúl

Instrucción con apoyo visual

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

Un niño pequeño ha desordenado el baúl de un viejo pirata

Está todo muy desordenado y no sabemos qué cosas son
suyas

Ayúdalo a guardar sus cosas en el baúl

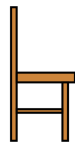




mo



si



lu



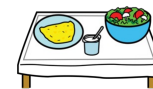
ma



se



0



la





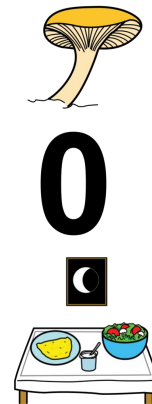
mo



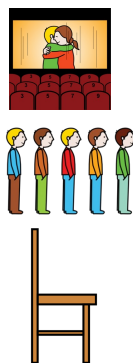
lu



se



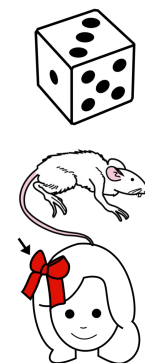
si



ma



la





mo



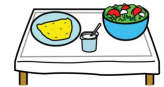
lu



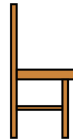
se



0



si



ma



la





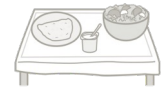
mo



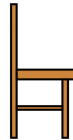
lu



se



si



ma



la





mo



lu

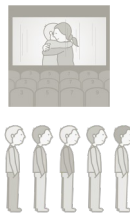


se

0



si



ma



la





mo



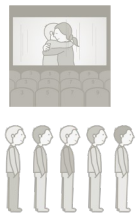
lu



se



si



ma



la





mo



lu

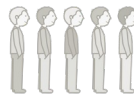


se

0



si



ma

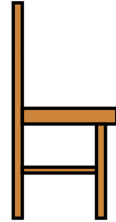


la



¡Muy bien!

He estado bien sentado
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrado mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contento,
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

NO



Bloque III

Decodificación

Actividad 10. Mira por dónde vas

Vamos a comenzar con la siguiente actividad

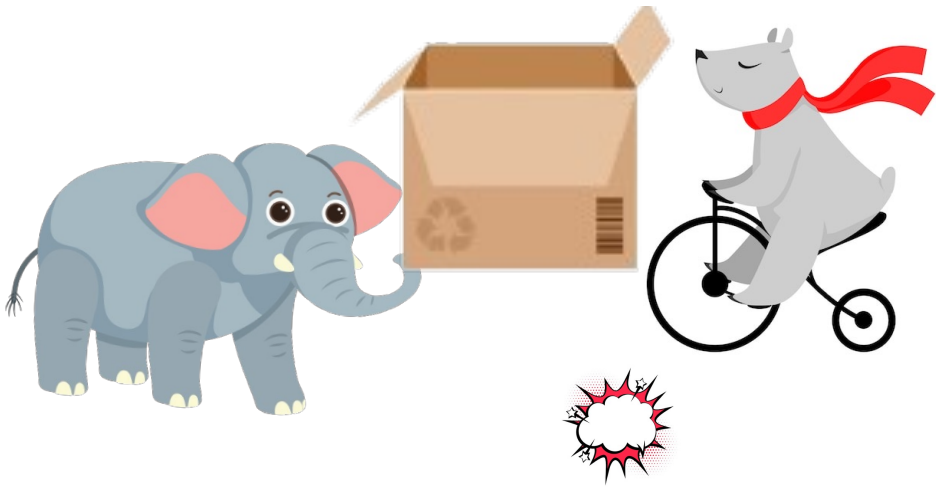
¡Desastre desastroso! Vaya despiste lleva el oso

El pobre elefante lleva todas sus palabras en una caja. Por desgracia, el oso, que va despistado con su bicicleta, se las ha tirado todas

Lee para ayudar al elefante a volver a guardar sus palabras en la caja









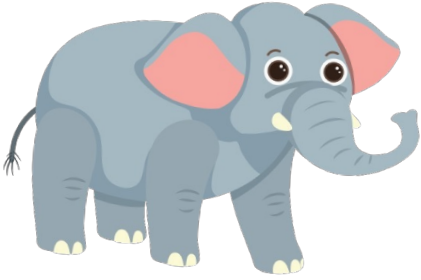
suma

lomo



misa

mesa



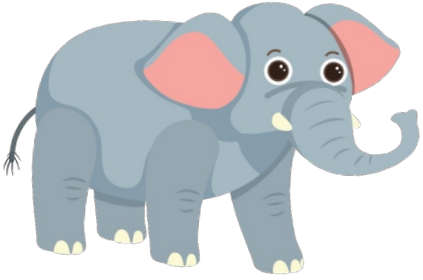
suma

lomo

misa

mesa





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

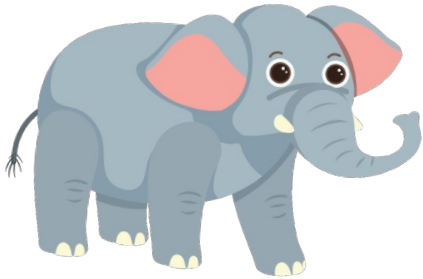


lomo

misa

mesa





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

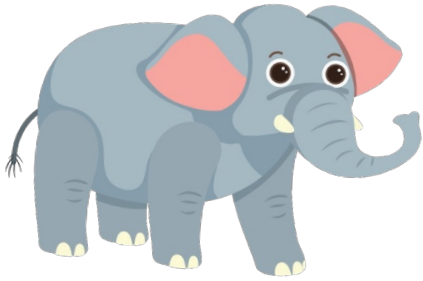


lomo

misa

mesa



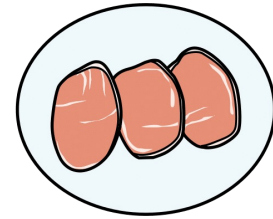
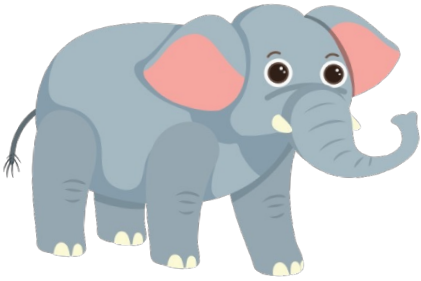


lomo



misa

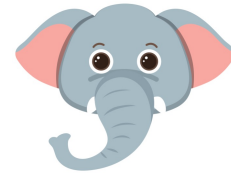
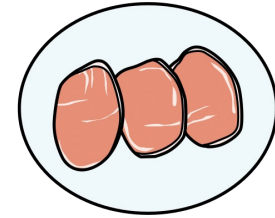
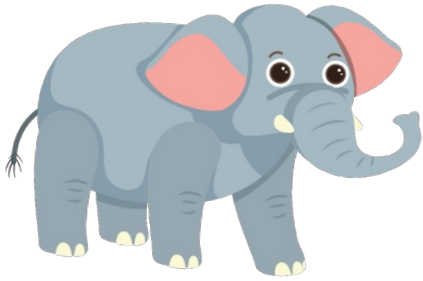
mesa



misa

mesa

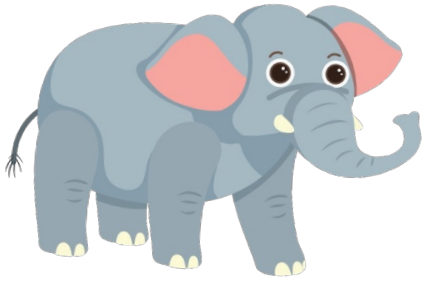




misa

mesa

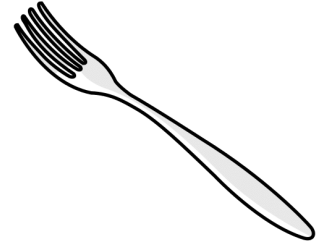
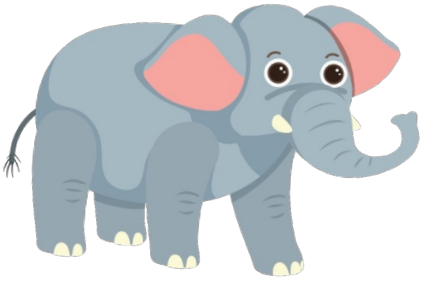




misa

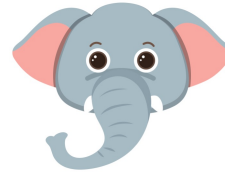
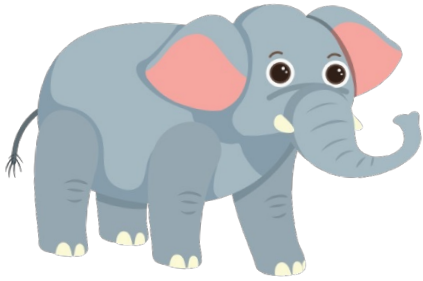
mesa





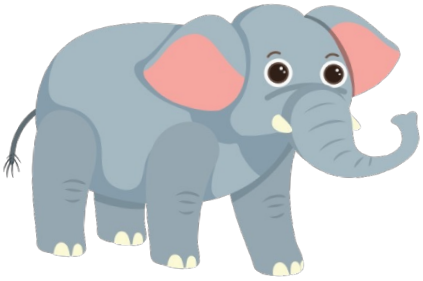
mesa





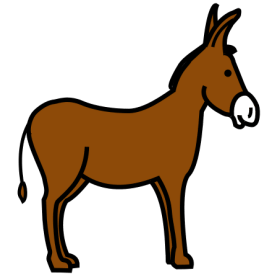
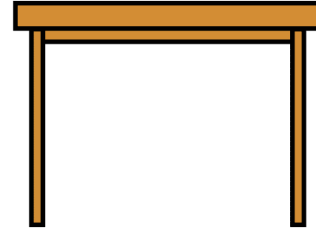
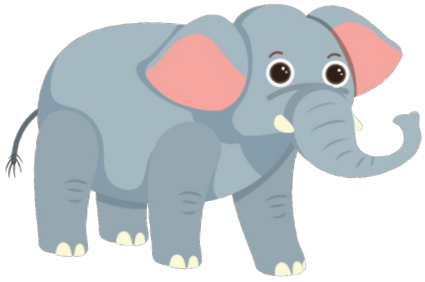
mesa

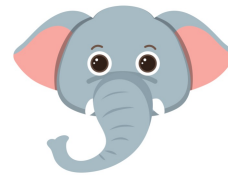
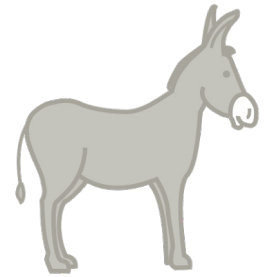
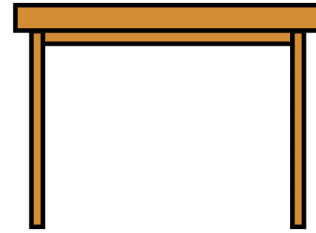
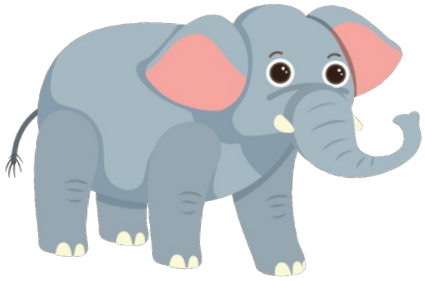


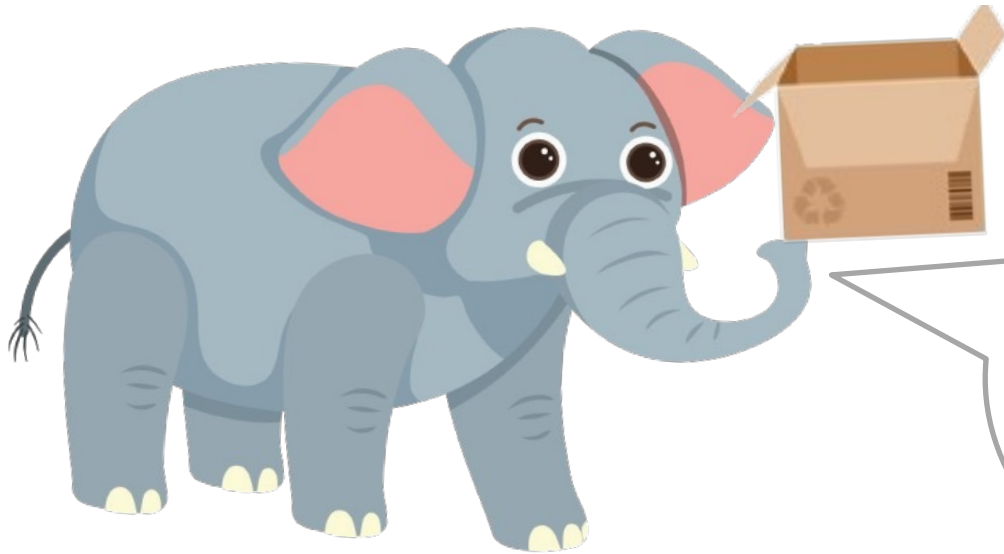


mesa



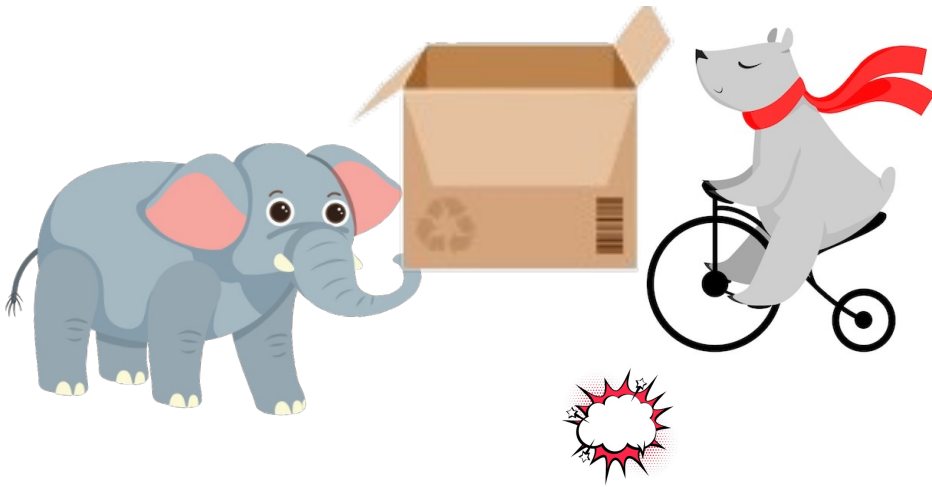






Gracias por
ayudarme a
recoger mis
palabras







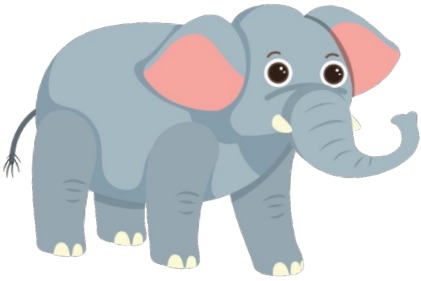
masa

malo



solo

sala



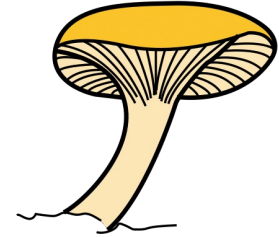
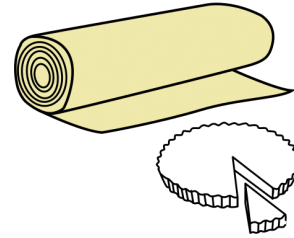
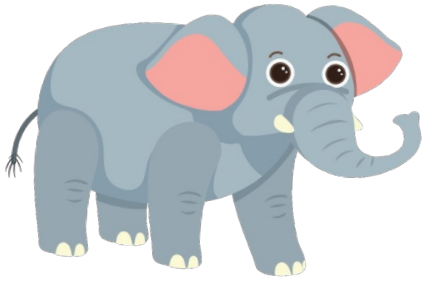
masa

malo

solo

sala



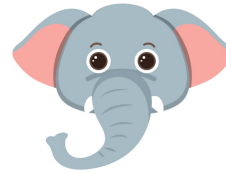
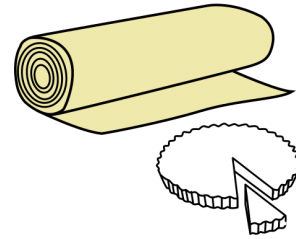
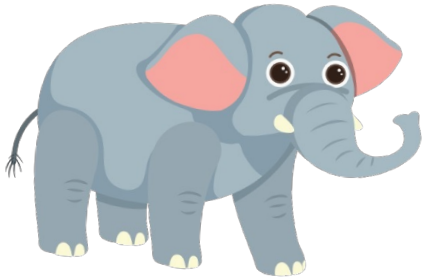


malo

solo

sala



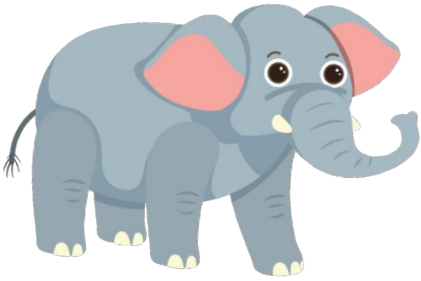


malo

solo

sala



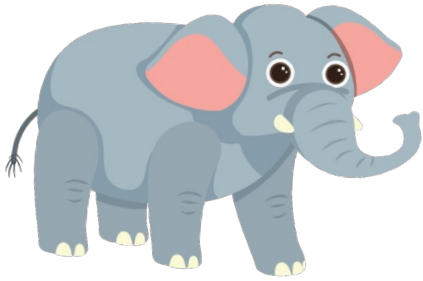


malo

solo

sala

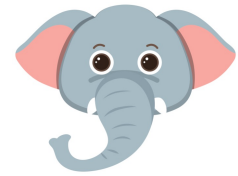
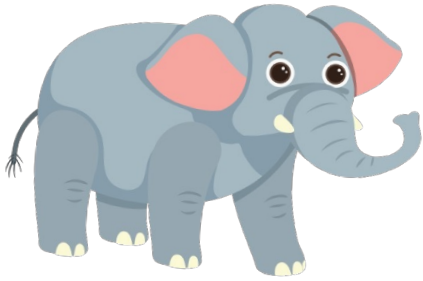




solo

sala

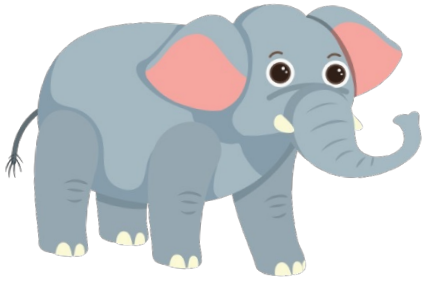




solo

sala

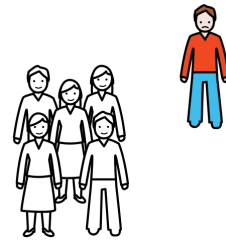
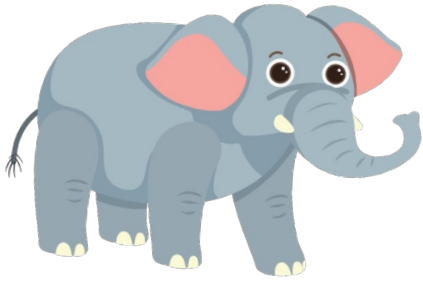




solo

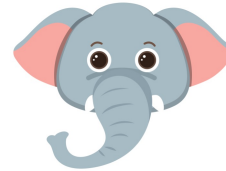
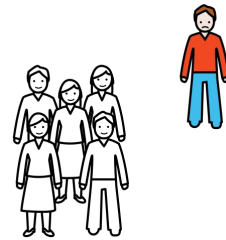
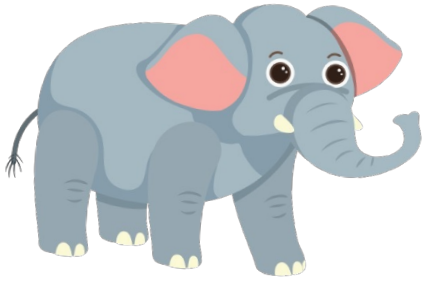


sala



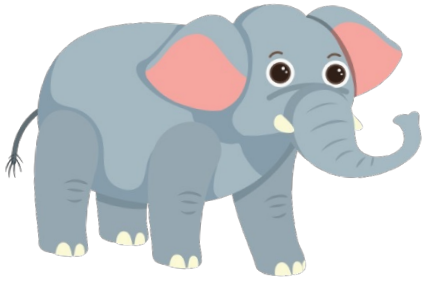
sala





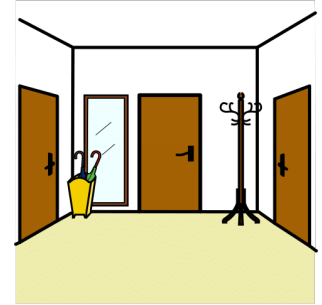
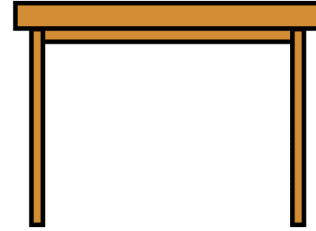
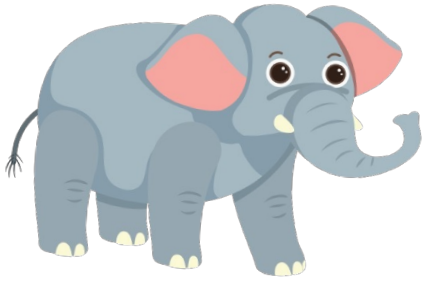
sala

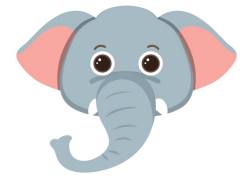
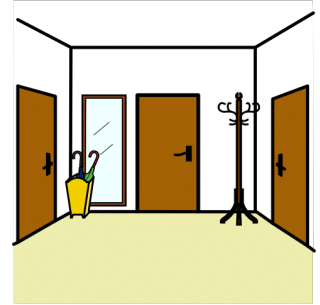
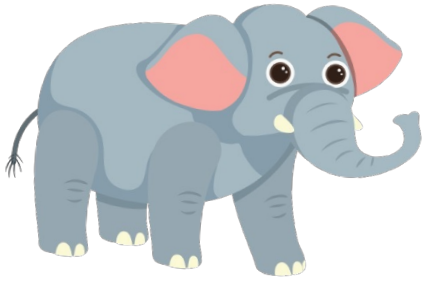


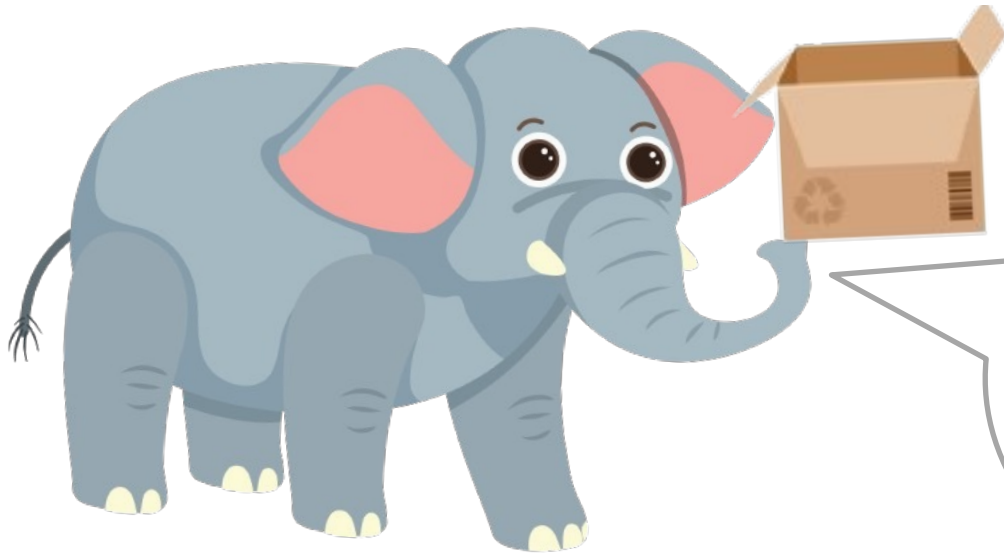


sala





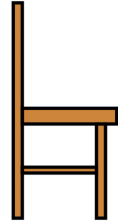




Gracias por
ayudarme a
recoger mis
palabras

¡Muy bien!

He estado bien sentado
mientras hacía las
actividades



SÍ

NO

He estado muy
concentrado mientras
hacía las actividades



SÍ

NO

He trabajado contento,
aunque las actividades
sean difíciles



SÍ

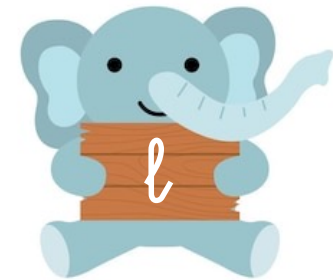
NO

PANDA

Programa de Alfabetización a Niños
con Dificultades de Aprendizaje



Fase 2 Semana 1



La enseñanza de la lectura informada por la investigación



Julián Palazón López

Doctor en ciencias de la educación. Psicólogo. Pedagogo.

Profesor en la Universidad Internacional de Valencia

Julian.90.jp@Gmail.com