

Guía para la
prevención
y **atención educativa**
del alumnado con
dislexia y otras
dificultades de
aprendizaje

Métodos de enseñanza de la
lectura basados en la evidencia
científica



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



Castilla-La Mancha

**“Una onza de
prevención vale
más que una
libra de cura”**

Benjamin Franklin



Índice

Carta del consejero	 pág. 6
Introducción	 pág. 8

Bloque I.

Previnendo las dificultades en la lectura partiendo de la investigación	 pág. 10
El modelo de visión simple de lectura	 pág. 11
Las relaciones entre la lectura y la escritura	 pág. 18
¿Por qué la prevención de las dificultades en la lectura es indispensable?	 pág. 24

Bloque II.

Previnendo las dificultades en la lectura en Educación Infantil	 pág. 29
Programas educativos para el desarrollo de la conciencia fonológica	 pág. 30
El desarrollo de lecturas compartidas en Educación Infantil	 pág. 37
Programas educativos para el desarrollo del vocabulario	 pág. 42
Programas educativos para el desarrollo de las habilidades narrativas	 pág. 52

Bloque III.

La enseñanza de la lectura fundamentada desde la investigación	 pág. 62
Las cinco grandes ideas del Nacional Reading Panel	 pág. 63
Principios técnicos para la enseñanza de la lectura fundamentada desde la investigación	 pág. 65

Continuo en la Respuesta Educativa	 pág. 78
Intervenir de forma temprana en estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura	 pág. 83

Bloque IV.

Las dificultades específicas de aprendizaje	 pág. 90
Introducción a las dificultades específicas de aprendizaje	 pág. 90
Las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la Educación Secundaria Obligatoria	 pág. 93

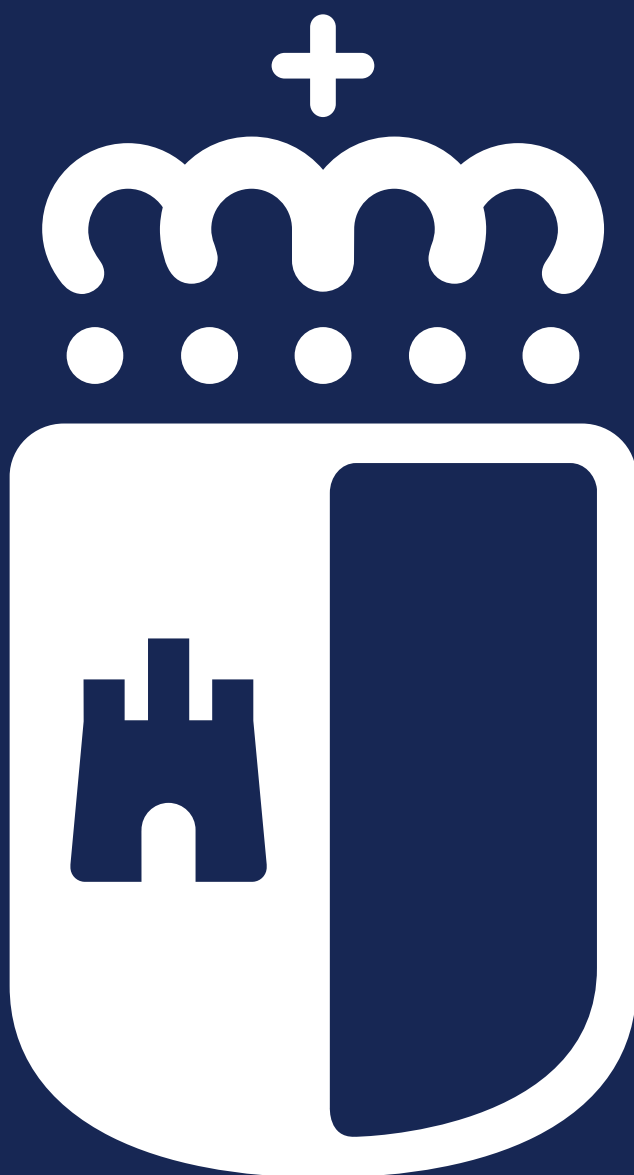
Bloque V

Previniendo las dificultades en la lectura desde el contexto familiar	 pág. 100
Glosario básico	 pág. 107
Notas al final	 pág. 109
Referencias Bibliográficas	 pág. 115



on • prevención • prevención
evención • prevención • prevención
ón • prevención • prevención
evención • prevención • prevención
ón • prevención • prevención
evención • prevención • prevención
ón • prevención • prevención
evención • prevención • prevención
ón • prevención • prevención
evención • prevención • prevención
ón • prevención • prevención
evención • prevención • prevención
ón • prevención • prevención
evención • prevención • prevención
ón • prevención • prevención
evención • prevención • prevención
ón • prevención • prevención
evención • prevención • prevención
ón • prevención • prevención

Una enseñanza de calidad, clave de la prevención



"La educación inclusiva no es solo una cuestión de justicia, sino también de inteligencia colectiva"

Adela Cortina

Estimados y estimadas profesionales de la educación:

Uno de los pilares fundamentales del Gobierno de Castilla-La Mancha es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado, con especial atención a quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. La diversidad en nuestras aulas no es solo una realidad, sino una oportunidad para construir una sociedad más justa, cohesionada y comprometida con el bienestar de cada persona.

Desde la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, seguimos avanzando en el desarrollo de políticas inclusivas, en el marco del Decreto 85/2018, que regula la inclusión educativa en nuestra comunidad. Estas políticas se concretan en medidas de centro, de aula, individualizadas y extraordinarias, que permiten ajustar la respuesta educativa a las necesidades reales del alumnado.

En este contexto, el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), como la dislexia, requiere una mirada pedagógica especializada, sensible y flexible. Los perfiles de aprendizaje son diversos, y por ello es imprescindible que el sistema educativo disponga de herramientas que permitan detectar de forma temprana estas dificultades y actuar con rigor, sensibilidad y eficacia.

La "Guía para la prevención y atención educativa del alumnado con dislexia y otras dificultades de aprendizaje. Métodos de enseñanza de la lectura basados en la evidencia científica", que hoy presentamos, es fruto de este compromiso. Se trata de un recurso práctico, accesible y fundamentado en la evidencia científica, que busca anticiparse a las barreras que puedan surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo entornos escolares que reconozcan las fortalezas del alumnado, refuercen su autonomía y fortalezcan su sentido de pertenencia.

Esta guía está dirigida a docentes, equipos de orientación, equipos directivos y familias y tiene como objetivo fortalecer el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica y la mejora continua. Porque solo desde la corresponsabilidad y el compromiso compartido podremos garantizar que cada estudiante encuentre en la escuela un espacio de desarrollo integral, bienestar y oportunidades.

Confiamos en que esta guía se convierta en una herramienta útil para el día a día en los centros educativos y que contribuya a seguir construyendo una educación más humana, más inclusiva y más transformadora.

Con nuestro reconocimiento y afecto, recibid un cordial saludo,

Amador Pastor Noheda

Consejero de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha

Introducción

Las dificultades de aprendizaje de la lectura, como la **dislexia**, no son enfermedades. **Son problemas graves y persistentes para adquirir un invento cultural reciente, como es la lectura** (Protopapas, 2019)¹.

De hecho, podemos definir la dislexia como una dificultad grave para decodificar, esto es, para leer las palabras escritas de forma precisa y fluida, que persiste pese a una adecuada enseñanza de la lectura y que no se debe a problemas sensoriales, ambientales o a discapacidad intelectual (Fletcher et al., 2019)².

El alumnado con dislexia necesita, por supuesto, detección e intervención específica ante sus dificultades para decodificar, así como adaptaciones que les permitan el acceso a los contenidos del currículo.

Sin embargo, a nadie debe escapársele que el primer paso, y quizá el más fundamental, para ayudar al alumnado que muestra dificultades en el aprendizaje de la lectura es garantizar que la **alfabetización** en los colegios sea de una calidad excepcional para todos (Miciak y Fletcher, 2020)³. Una alfabetización de calidad permite, en primer lugar, reducir el impacto de las dificultades de aprendizaje de la lectura en el alumnado. No es de extrañar que una enseñanza de la lectura bien estructurada en los centros educativos disminuya el impacto de estas dificultades, especialmente en estudiantes que, por ejemplo, presentan dislexia.

Además, una enseñanza de la lectura de calidad para todos facilita la detección temprana de quienes comienzan a quedarse atrás. Detectar a tiempo al alumnado con dificultades es indispensable, ya que permite ofrecer una respuesta educativa directa, específica y focalizada tan pronto como aparecen los primeros signos de dificultad. Las brechas en el aprendizaje de la lectura asociadas a la dislexia surgen muy pronto, incluso en el primer curso de la enseñanza elemental (Ferrer et al., 2015)⁴. Actuar antes de que esas brechas se amplíen es fundamental, ya que, una vez abiertas, es muy difícil cerrarlas y, en la mayoría de los casos, persisten hasta la adolescencia.

Es necesario superar el antiguo modelo denominado “de espera al fracaso”, en el que se enseña a leer con programas de enseñanza de la lectura que no están científicamente fundamentados. En este modelo, cuando un estudiante comienza a quedarse atrás, se asume que aún no ha alcanzado la madurez suficiente, se pospone la evaluación de su dificultad hasta que el retraso es muy significativo respecto a sus compañeros y, finalmente, se ofrece una respuesta educativa tardía, cuando la brecha ya es demasiado amplia y difícil de cerrar (Catts y Hogan, 2021)⁵.

Tal como señala un artículo reciente (Catts y Hogan, 2021)⁶: ***“En la dislexia, una onza de prevención es mejor que una libra de diagnóstico e intervención”.***

Por supuesto, el diagnóstico y la intervención son fundamentales, pero sin una alfabetización de calidad y sin una respuesta educativa y temprana eficaz para los estudiantes en riesgo, cualquier esfuerzo será claramente insuficiente.

Por tanto, esta guía tiene como finalidad promover la **prevención** de las dificultades en la lectura ya desde Educación Infantil, así como **una enseñanza de la lectura de calidad para todo el alumnado**. Asimismo, busca ofrecer una **respuesta educativa temprana, intensiva y focalizada para el alumnado en riesgo**.

Para ello, cuenta con cinco bloques. En el primero de ellos, se desarrolla un **marco teórico** y asequible acerca de cómo prevenir las dificultades en la lectura partiendo de la investigación. En el segundo bloque se desarrollan **prácticas eficaces que, aplicadas en Educación Infantil**, favorezcan la alfabetización de todo el alumnado. El bloque número tres aborda una **enseñanza bien fundamentada desde la investigación**. El cuarto bloque, por su parte, define las diferentes **dificultades de aprendizaje** que encontramos en las aulas e indica cómo intervenir con este alumnado. Finalmente, el quinto bloque aborda **prácticas eficaces que se pueden abordar desde el ámbito familiar** para reducir el impacto de las dificultades en la alfabetización.

De este modo, se pretende crear un contexto propicio para reducir el impacto de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, como la dislexia. Espero, humildemente, haber contribuido a dicho propósito mediante la elaboración de esta guía.

Julián Palazón López

Doctor en ciencias de la educación

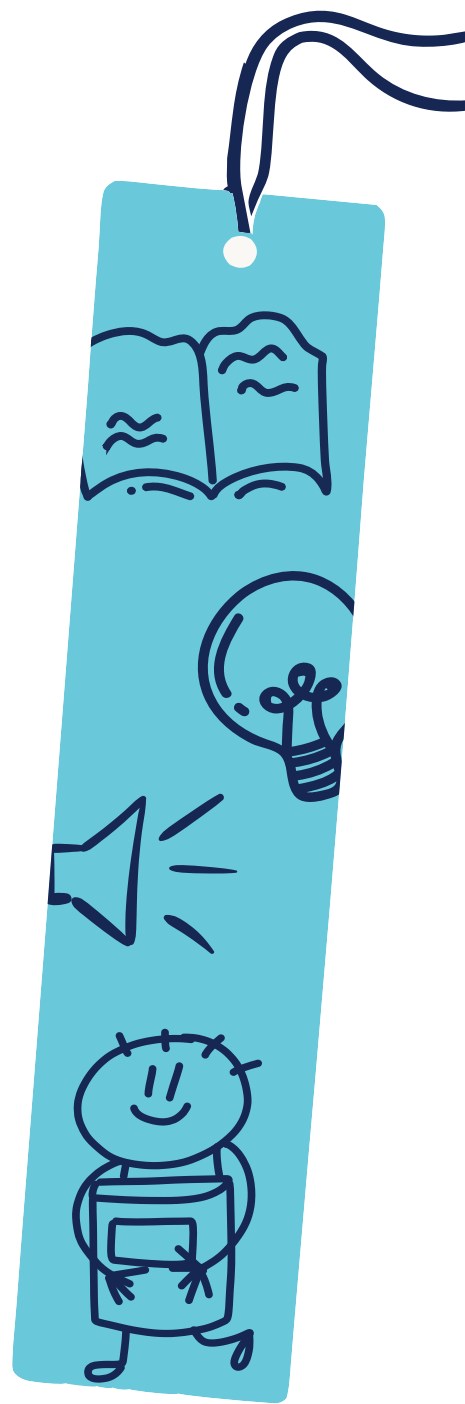
**Previnendo
las
dificultades
en la lectura
partiendo
de la
investigación**

El modelo de visión simple de lectura

decodificación

X

comprensión



Reconozco el código lingüístico



Comprendo el significado

Ilustración @aacclarebelion

Decodificación y comprensión

Para que un centro educativo pueda desarrollar un trabajo en la **alfabetización** fundamentado en la investigación, lo principal y prioritario es trabajar con un modelo consensuado entre todo el claustro que permita establecer **qué es la comprensión lectora y qué habilidades contribuyen a ella**. Probablemente, el modelo de comprensión lectora más útil, más científicamente validado y que más puede ayudar a los centros educativos es el llamado “**modelo simple de lectura**” (Gough y Tummer, 1986)⁷. Este modelo dice que todos y cada uno de los estudiantes que tenemos escolarizados en nuestras aulas necesitan dos cosas para comprender lo que leen. **Estas dos habilidades se multiplican una por otra**, y basta con que una sea cero para que no se pueda dar la comprensión lectora.

- La primera de las habilidades es la **decodificación**, es decir, la capacidad de **reconocer las palabras escritas de forma precisa, fluida, rápida, sin errores, y con buena entonación**. Esto implica conectar las letras, es decir, los grafemas, con sus sonidos, es decir, los fonemas, de forma automatizada y sin esfuerzo.
- La segunda habilidad necesaria para comprender lo que se lee es la **comprensión del lenguaje**. Esta puede desglosarse en habilidades como el **vocabulario**, **los conocimientos previos que se tienen sobre el tema o la capacidad de manejar la información que está implícita en el texto**.

GLOSARIO EXPRESS

Alfabetización:

Enseñar a leer y escribir.

Comprensión del lenguaje:

Habilidad de procesar y entender el significado de la lengua oral y escrita. Incluye comprender las palabras, las oraciones, los conceptos lingüísticos y las estructuras gramaticales

Comprensión lectora:

Habilidad para entender lo que se lee, tanto el significado de las palabras individuales como el sentido global del texto.

Decodificación:

Capacidad de relacionar las letras con los sonidos que producen. Pero también requiere poder separar los sonidos que forman las palabras (segmentación) y mezclar los sonidos. Es un proceso **auditivo y visual**.

El modelo de visión simple de lectura

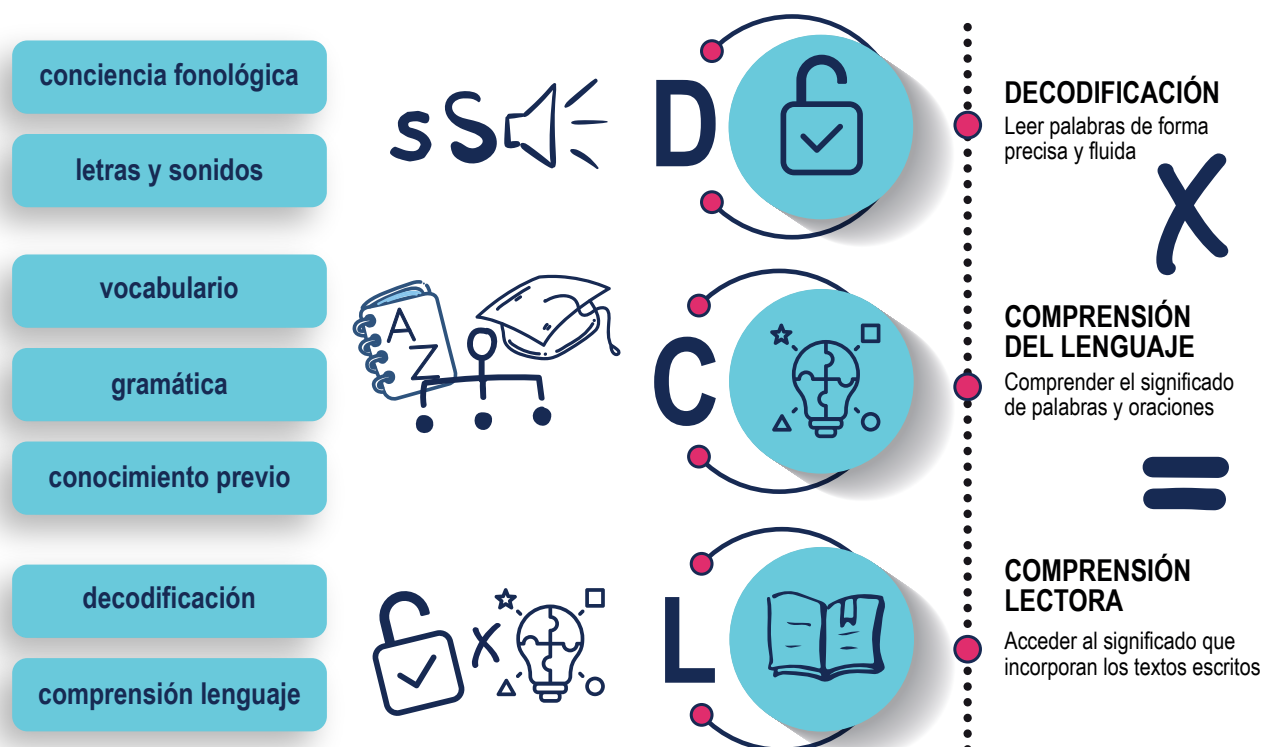


Figura 1

ilustración by @aacclarebelion

Aunque, en un primer momento, pueda parecer que se trata de un modelo teórico que apenas tiene trascendencia en la práctica profesional, esa idea constituye un error. Este modelo es indispensable por varios motivos. En primer lugar, orienta uno de los objetivos centrales de esta guía, que no es otro que el de **desarrollar actuaciones tempranas** que faciliten la **alfabetización** de todo el alumnado y prevengan las dificultades que puedan presentar estudiantes que, por diversos motivos, tienen más problemas para aprender a leer.

De hecho, siguiendo este modelo, deberíamos entender que **ya en educación infantil es enormemente importante desarrollar programas educativos** que, por un lado, mejoren o faciliten la adquisición de la **decodificación** y, al tiempo, fomenten el desarrollo del lenguaje para todo el alumnado (Lonigan y Philips, 2016)⁸.



¿Qué es lo que funciona para facilitar la adquisición de la decodificación por parte de todo el alumnado?

Por ejemplo, el desarrollo de programas de **conciencia fonológica** que ayuden a los estudiantes a tomar conciencia de las unidades que componen el lenguaje oral (Ashny et al., 2023)⁹. A lo largo de esta guía, detallaremos cómo desarrollar programas de **conciencia fonológica** fundamentados en la investigación.

Programas de conciencia fonológica



Cuéntame
un cuento...
¡... CON MUCHAS IMÁGENES!



¿Qué podemos hacer para facilitar el desarrollo del lenguaje oral en todo el alumnado desde edades tempranas?

La implementación de programas educativos que enseñen **vocabulario**, por ejemplo, a través de los cuentos, es una excelente idea (Burchinal et al., 2022)¹⁰. También lo es el desarrollo de programas educativos que ayuden a mejorar las **habilidades narrativas** del alumnado. Estos programas, que presentan una **historia con mucho apoyo visual** y, posteriormente, solicitan a los estudiantes que la recuenten con progresivamente menos apoyo visual, parecen ser una estrategia efectiva para mejorar la capacidad para comprender y producir oraciones más complejas (Spencer y Petersen, 2020)¹¹.

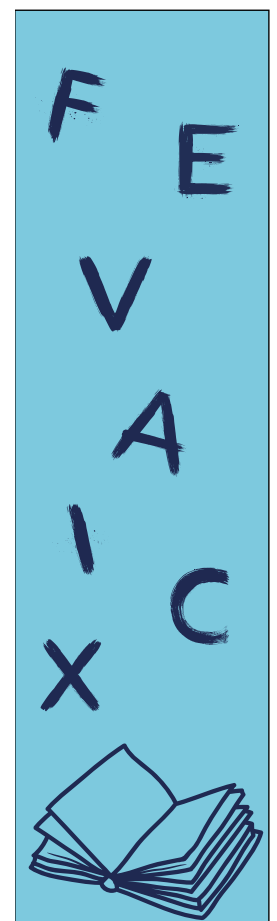
¿Qué perfiles de malos lectores podemos encontrar?

Otro motivo por el que este modelo es muy útil es que facilita entender cuáles son los **diferentes perfiles de malos lectores** que podemos encontrar en los centros educativos. Y es que, basándonos en este modelo, podemos comprender que en los colegios existen tres tipos de malos lectores.

Para entender esto, podemos situar las dos habilidades que componen el **modelo simple de lectura**, es decir, la **decodificación** y la **comprensión del lenguaje**, en un eje de coordenadas (Nation, 2019)¹². Esto se observa representado gráficamente en la figura 2, lo que permite al lector de la guía comprenderlo más fácilmente.

B: Decodifica y Comprende bien (Buen Lector)

Según el gráfico y el modelo, aquellos estudiantes que tienen una buena **comprensión del lenguaje** y, además, decodifican bien, podrían situarse en la letra B. **Cuantos más estudiantes haya en un centro educativo situados en la letra B, mejor, ya que habrá más alumnos capaces de**



acceder a los contenidos leyendo. Los estudiantes que se sitúan en la letra B son, por tanto, los buenos lectores.

A: Buena Comprensión, Dificultad para Decodificar (Dislexia)

Si los estudiantes decodifican mal, es decir, tienen dificultades para leer de forma precisa y fluida, pero presentan una buena **comprensión del lenguaje**, podríamos situarlos en la letra A. Estos estudiantes son los que tienen **dislexia**, aunque no exclusivamente. **Se caracterizan por tener dificultades para automatizar el reconocimiento de las letras y para leer los textos con precisión y buena entonación** (Snowling et al., 2020)¹³. Sin embargo, tienen buen **vocabulario**, entienden correctamente las instrucciones orales y, en definitiva, sus dificultades se limitan al reconocimiento de las palabras escritas.

El desarrollo de programas de **conciencia fonológica**, por ejemplo, puede favorecer que este alumnado aprenda mejor las relaciones entre letras y sonidos, reduciendo más tarde los problemas para decodificar. Para este alumnado será igualmente esencial contar con programas de **alfabetización** basados en la investigación, que:

- Enseñen explícitamente cómo suenan las letras
- Manipulen más los sonidos de las letras que los nombres
- Enseñen a decodificar señalando las letras con el dedo y conectando los sonidos sin cortar la fonación
- Introduzcan revisiones acumulativas de las correspondencias entre letras y sonidos ya enseñadas
- Aseguren que los estudiantes no lean ni escriban palabras cuyas correspondencias entre letras y sonidos no hayan sido explicadas.

D: Mala Comprensión, Buena Decodificación (entornos desfavorecidos, idioma extranjero o trastorno del desarrollo de lenguaje)

Por el contrario, si los estudiantes decodifican bien, pero tienen un lenguaje más limitado, es decir, un pobre **vocabulario**, dificultades para entender estructuras sintácticas complejas o escasos conocimientos previos, estarían en la letra D. ¿Quiénes están en la letra D? Aquellos que provienen de entornos desfavorecidos, con pocos libros en casa, poca estimulación cultural, o que han accedido al colegio procedentes de un hogar donde se habla un idioma diferente al de la escuela. Además, existe un trastorno llamado “**trastorno del desarrollo del lenguaje**”, que afecta al 7% de la población, es decir, a 1 de cada 13 estudiantes, y supone una dificultad grave y persistente para comprender y usar el lenguaje (Snowling et al., 2020)¹⁴.

Para este alumnado hubiera sido de gran utilidad haber contado tempranamente con programas que desarrollaran habilidades como el **vocabulario** y los conocimientos previos, y que les permitieran usar y comprender oraciones más complejas.

C: Dificultades para Comprender y Decodificar (discapacidad o combinaciones de las anteriores)

Basándonos en lo anterior, es fácil inferir cuál sería el tercer tipo de mal lector. **Sería aquel que tiene dificultades en ambas habilidades del modelo simple de lectura.** Es decir, tiene dificultades para decodificar de forma precisa, fluida, rápida, sin errores y con buena entonación, y, además, presenta dificultades para comprender lo que lee porque carece de **vocabulario**, conocimientos previos y capacidad para comprender frases que incluyen estructuras sintácticas complejas. El alumnado que podría incluirse aquí es muy heterogéneo. Por ejemplo, estudiantes con discapacidad intelectual ligera, aquellos que presentan de forma combinada trastorno del

desarrollo del lenguaje y **dislexia** (entre el 17% y el 35% del alumnado con **dislexia** también muestra problemas de lenguaje), o quienes, debido a proceder de un hogar en el que se habla un idioma diferente al de la escuela, tienen dificultades para enlazar letras y sonidos, además de contar con un **vocabulario** más limitado y comprender peor las estructuras sintácticas complejas.

Este alumnado, por lo tanto, habría podido beneficiarse especialmente de programas que trabajaran la **conciencia fonológica**, el **principio alfabético** y la enseñanza de la **decodificación** basada en la investigación, junto con una respuesta educativa que cuidara enormemente el desarrollo del lenguaje oral desde edades muy tempranas.

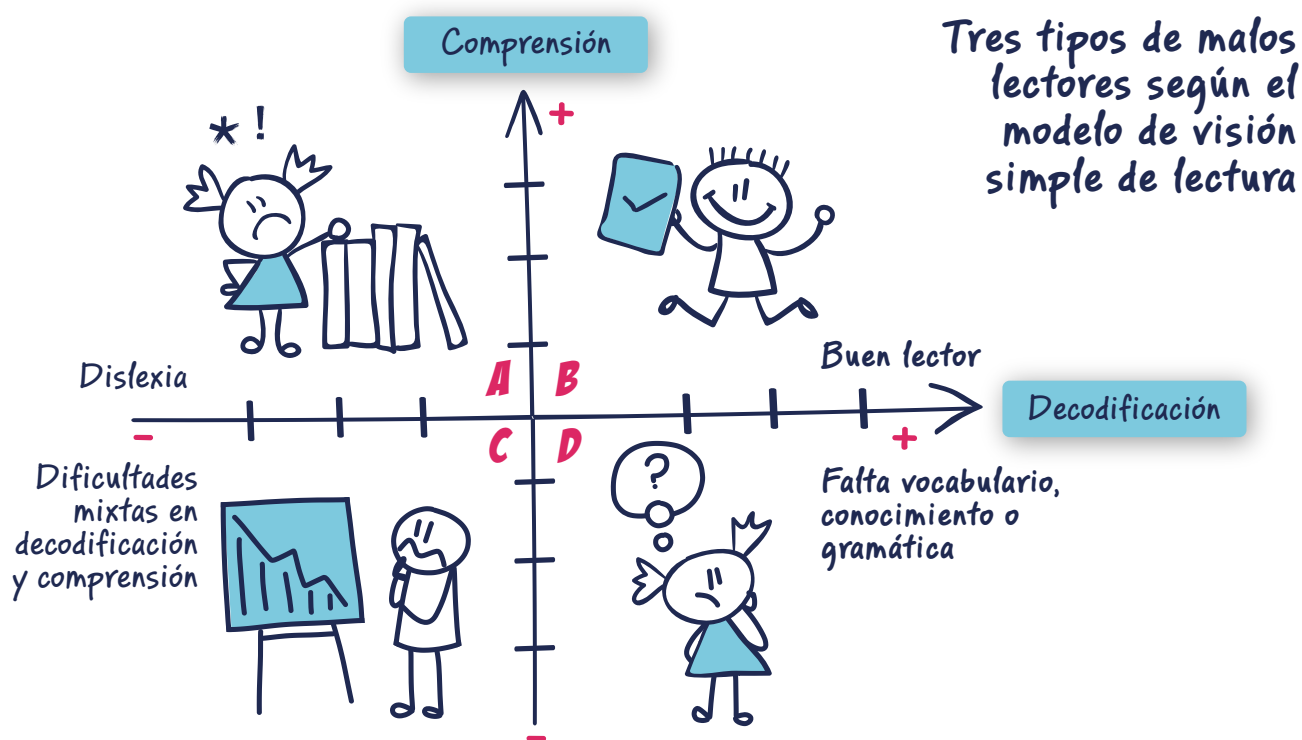


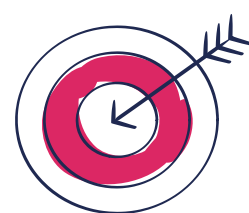
Figura 2

ilustración by @aacclarebelion

Esta guía, por tanto, busca cerrar las brechas relacionadas con el aprendizaje de la lectura mediante programas científicamente fundamentados que, siendo buenos para todo el alumnado, son especialmente necesarios para aquellos estudiantes que, ya desde edades tempranas, presentan un mayor riesgo de tener dificultades en la lectura.

Esta guía se complementa con ciertas actuaciones enfocadas a la atención de estudiantes con dificultades en la lectura que están escolarizados en cursos superiores. No obstante, la parte central de la guía está enfocada en la prevención. Esto se debe a las abundantes evidencias científicas que indican que:

Las brechas en el aprendizaje de la lectura se abren temprano y que, si no se abordan lo antes posible, para algunos estudiantes nunca se cierran.



Prevención

Enlaces de interés:

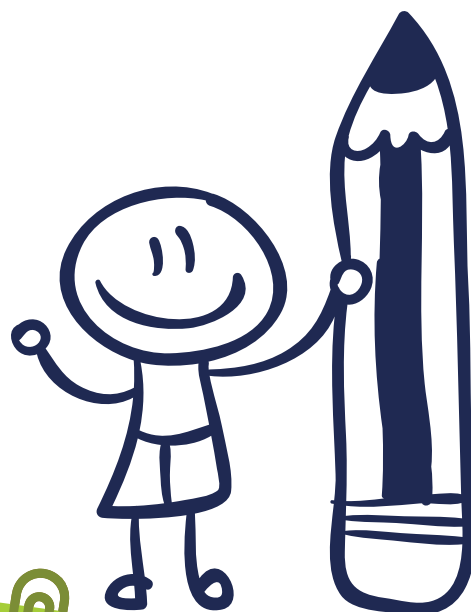


En el blog:

De la evidencia al aula

puedes encontrar el '**modelo activo de lectura**'. Otro modelo interesante para entender el papel que juega la autorregulación en la lectura.

Autora:
Milagros Tapia Montesinos



En el blog:

Dificultades Específicas de Aprendizaje

puedes encontrar cómo conectar la respuesta educativa con los diferentes tipos de malos lectores.

Autor:
Julián Palazón López

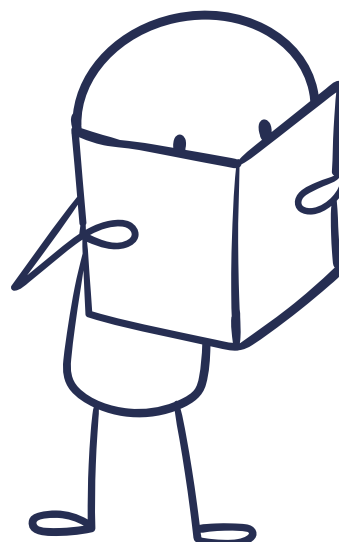


En el artículo:

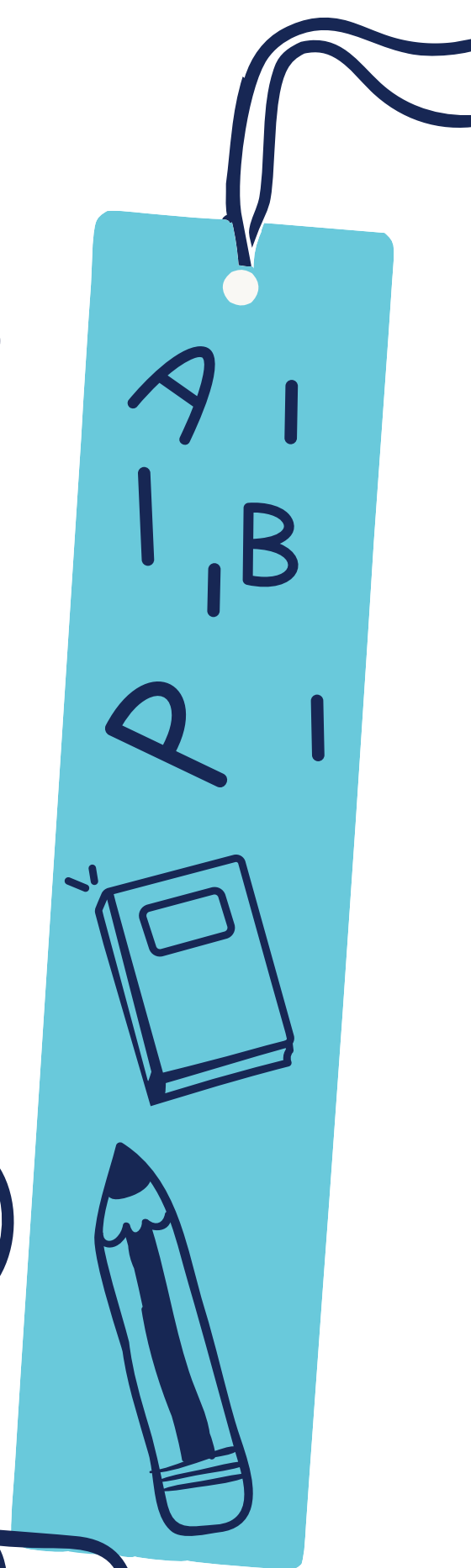
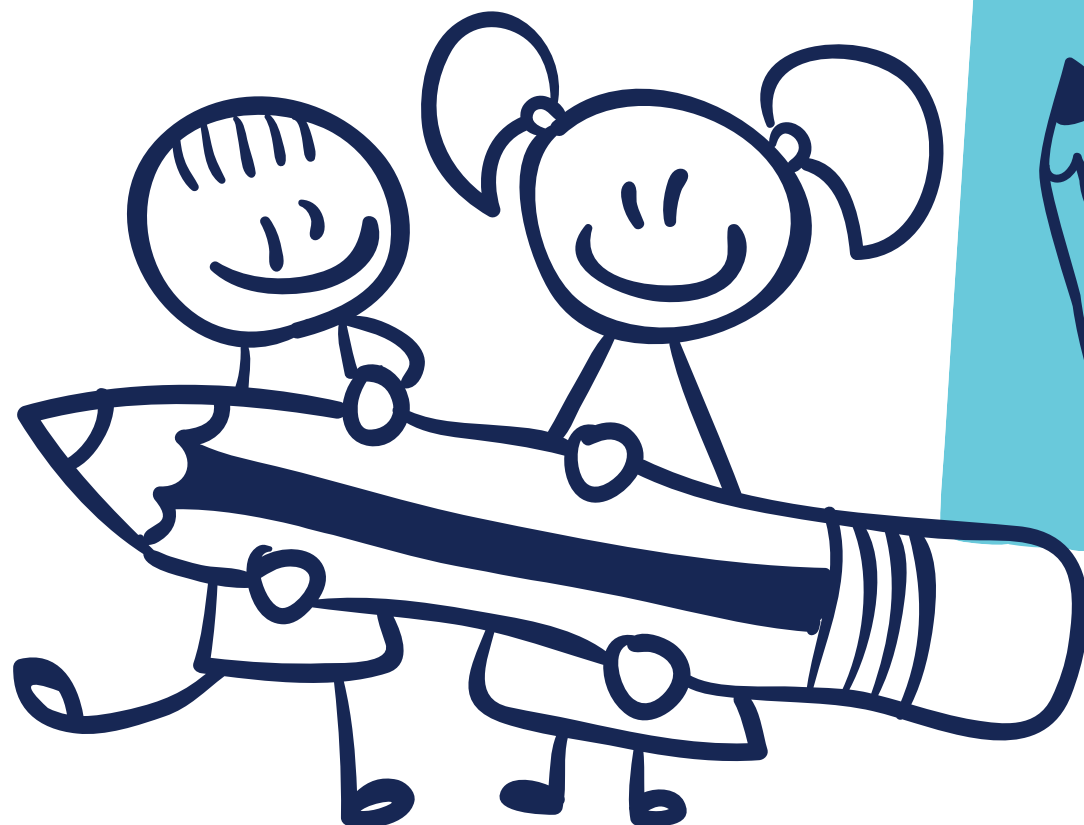
Enseñar a leer bien reduce el impacto de la dislexia

puedes ahondar en aspectos claves sobre la dislexia y algunos mitos alrededor de ella.

Autor:
Julián Palazón López,



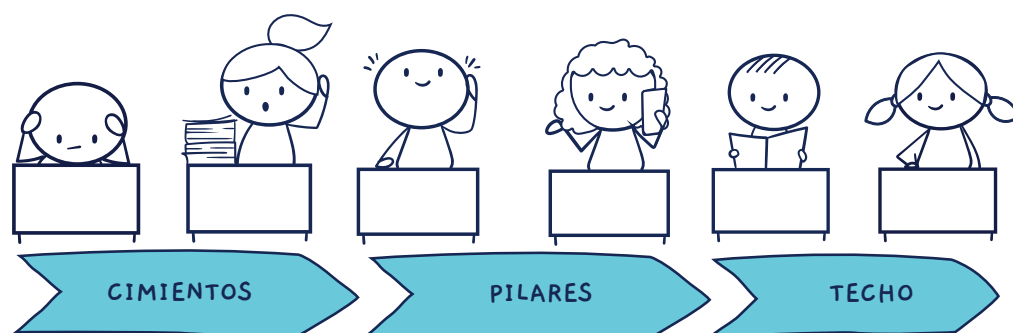
Las relaciones entre la lectura y la escritura



Lectura y escritura están íntimamente ligadas

Un problema que debemos evitar en esta guía es creer que las habilidades de lectura y escritura están totalmente desligadas entre sí. Si bien términos como **lectoescritura** no parecen los más científicos para trabajar, dado que la lectura y la escritura no son habilidades completamente similares, resulta necesario entender qué es lo que ambas comparten.

Para abordar esta relación, podemos partir de manera sencilla del modelo de la “**casita de lectura**” creado por Kim et al. (2020)¹⁵. Esta casita refleja, de forma clara, todos aquellos procesos importantes tanto para la comprensión lectora como para la composición de textos escritos. Este modelo puede observarse en la figura 3 y sirve de apoyo para comprender mejor la explicación.



1. Habilidades fundacionales, los cimientos para la lectura y escritura

En la base de la casita encontramos las habilidades fundacionales, es decir, aquellas que son esenciales y actúan como cimientos sólidos para la lectura y la escritura. Entre estas habilidades destacan:

- Las **funciones ejecutivas**, ya que los estudiantes deben ser capaces de **autorregularse** mínimamente y mantener la atención durante un tiempo prolongado en las tareas de aprender a leer y escribir para poder acceder a este aprendizaje. Por ello, no es de extrañar que aquellos con patrones graves y persistentes de **inatención** e **impulsividad** tengan más dificultades para aprender a leer y escribir (Lindström y Roberts, 2022)¹⁶.
- Otra de las habilidades fundacionales está relacionada con la adquisición del código escrito. Los estudiantes deben ser capaces de representar, manipular e identificar mentalmente los **sonidos que componen las palabras**; es decir, deben desarrollar **conciencia fonológica**. Además, es fundamental que comprendan correctamente las correspondencias entre letras y sonidos. Estas

GLOSARIO EXPRESS

Autoregulación de la atención: Capacidad de dirigir, mantener y cambiar nuestra atención de forma consciente para alcanzar metas o adaptarnos a situaciones específicas. Implica habilidades como seleccionar, enfocar, y mantener la atención en un estímulo o tarea, y cambiarla cuando sea necesario.

Inatención (desatención): Dificultad para prestar atención, concentrarse y mantener el foco en una tarea o actividad. Se manifiesta como errores de descuido, dificultad para seguir instrucciones, problemas para organizar tareas y dificultad para mantener la atención durante actividades prolongadas.

Impulsividad: Reacción rápida, inesperada y desmedida ante cualquier situación. La persona no puede controlar los impulsos, tentaciones o deseos que siente y actúan sin tener en cuenta las consecuencias.

Funciones Ejecutivas: Habilidades cognitivas que permiten planificar, organizar, controlar y regular nuestras acciones para alcanzar metas y resolver problemas.

Lectoescritura: Capacidad de leer y escribir. Enseñanza y aprendizaje simultáneos de las habilidades de lectura y escritura.

Morfosintaxis: Rama de la lingüística que estudia la estructura de las palabras (morfología) y cómo se combinan para formar frases y oraciones (sintaxis).

habilidades son necesarias para realizar tareas tan diversas como decodificar palabras, escribirlas, deletrearlas y practicar para lograr una letra legible y fluida (Ashny et al., 2023)¹⁷.

- Por otro lado, las habilidades lingüísticas, como el **vocabulario** y la **morfosintaxis**, también son esenciales como cimientos para comprender lo que se lee y para producir mensajes escritos de calidad. De hecho, conocer un gran número de palabras y comprenderlas profundamente es un predictor sólido tanto de la comprensión lectora como de la capacidad para escribir textos de calidad.

2. Pilares esenciales

Estas habilidades lingüísticas y cognitivas, representadas en la figura, ayudan a los estudiantes a desarrollar una buena **comprensión oral** y sólidas **habilidades narrativas**. Estas últimas, como se observa en la imagen, constituyen otro de los pilares esenciales que los estudiantes deben fortalecer.

3. El tejado

Con los cimientos y los pilares de nuestra casa establecidos, podemos ascender hacia habilidades más complejas. Tanto la alfabetización a nivel de palabra como las habilidades de discurso oral han servido para fundamentar la **fluidez en la lectura y en la escritura**. Ahora, el alumnado está listo para alcanzar una buena **comprensión lectora y para escribir textos de calidad**.

Componentes de las competencias de lectura y escritura y sus relaciones jerárquicas (Kim et al., 2020)

El modelo de la casita

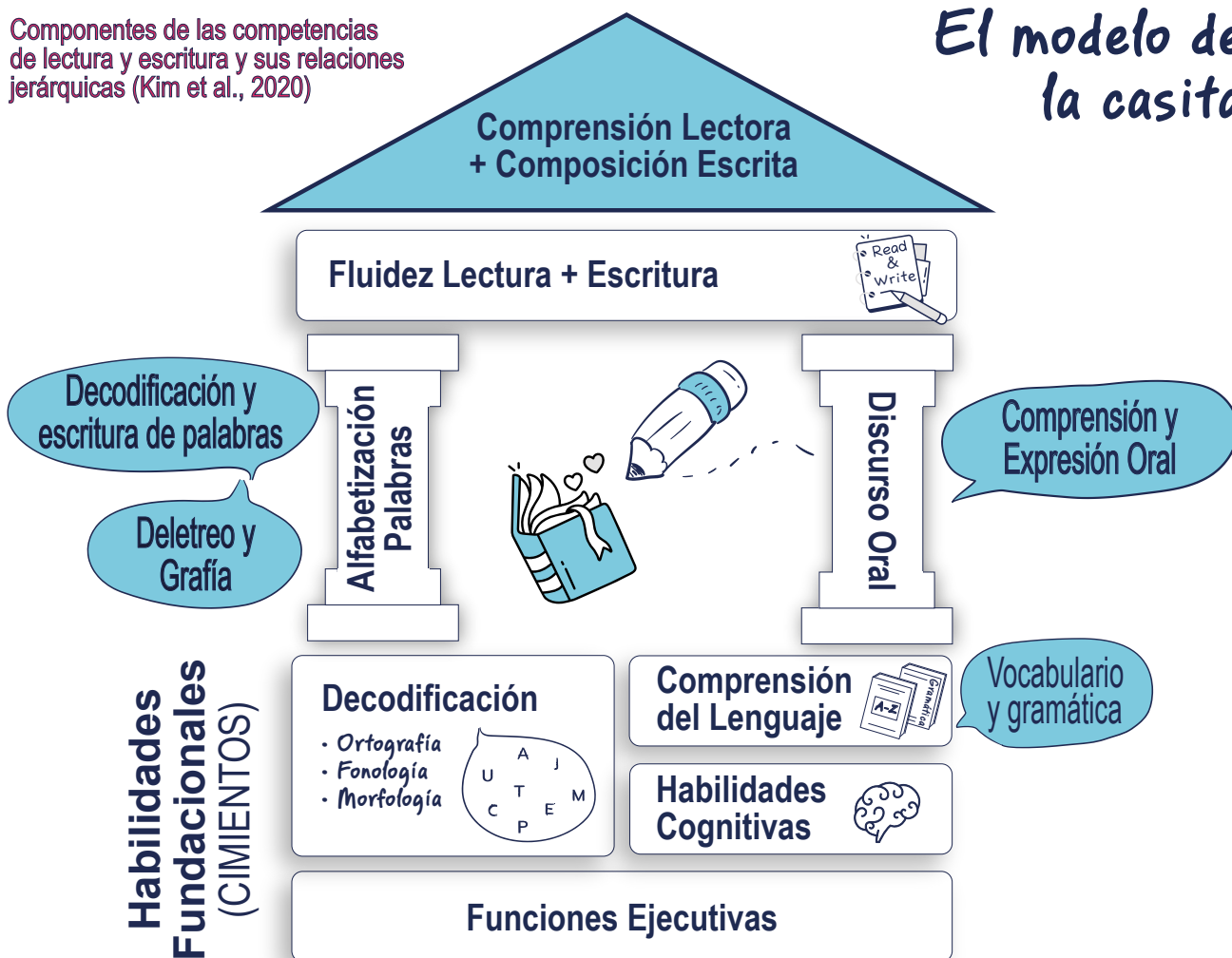


Figura 3

ilustración by @aacclarebelion

¿Por qué es útil contar con modelos como este?

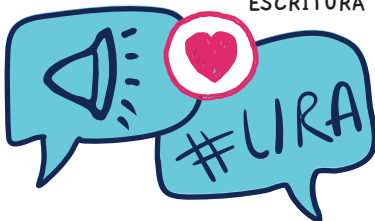
Es muy sencillo: nos recuerdan que el trabajo en conciencia fonológica, la enseñanza explícita de las **relaciones entre letras y sonidos**, el desarrollo de programas de **vocabulario** y la mejora de las **habilidades lingüísticas** del alumnado son pilares fundamentales que, a largo plazo, sustentan buena parte de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Parece razonable, por tanto, prestar especial atención al desarrollo de programas educativos de calidad que, siendo beneficiosos para todos, estén especialmente enfocados en aquellos que presentan dificultades en estas habilidades fundacionales y vehiculares. Este es el propósito de esta guía.

Para una revisión científica y actualizada de las relaciones entre las habilidades de lectura y escritura, podemos complementar lo anterior con la información de la figura 4 (Galuschka et al., 2020; Hatcher et al., 2006; Kim et al., 2022; Kim et al., 2022)¹⁸.

Las relaciones entre las habilidades de lectura y la escritura

DECODIFICACIÓN

ESCRITURA



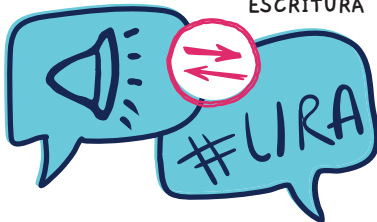
Si decodifico bien, es más probable que escriba bien

Si tengo dificultades para decodificar, será más probable que tenga dificultades para escribir.



DECODIFICACIÓN

ESCRITURA



Si mejora la decodificación, mejora la escritura... ¡Y AL REVÉS!



DECODIFICACIÓN

ESCRITURA



La escritura depende más de las representaciones fonológicas y ortográficas

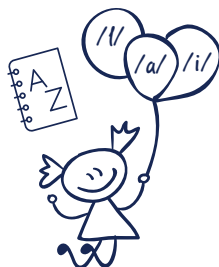


Figura 4

ilustración by @aaccclarebelion



En esta figura se describe, por ejemplo, la fuerte relación entre las habilidades para leer de forma precisa y fluida y la capacidad para escribir palabras con precisión y fluidez. Esto tiene sentido, ya que:

Si los estudiantes conocen bien cómo suenan las letras, pueden aplicar este conocimiento tanto para leer como para escribir.



Otro aspecto esencial que destaca es que:

Las dificultades para leer de forma precisa y fluida, es decir, para decodificar, están estrechamente relacionadas con las dificultades para escribir palabras de forma precisa.

Esto es lógico, ya que, si los estudiantes no tienen automatizadas las relaciones entre grafemas y fonemas, fallarán tanto en tareas de lectura como de escritura.

Aunque ambas habilidades están relacionadas, la lectura y la escritura no se solapan completamente, ni siquiera a nivel de palabra. De hecho, **escribir requiere que las representaciones fonológicas (sonidos) y ortográficas (letras que componen la palabra) sean nítidas y precisas, algo que no es tan crucial para la lectura.** Además, al escribir, la capacidad de elaborar una letra de forma legible y fluida contribuye a fijar los aspectos ortográficos de la palabra, al tiempo que facilita recordar los sonidos asociados a las letras.

Con estos apuntes técnicos, estamos mejor preparados para desarrollar programas educativos que favorezcan la competencia lectora de todos los estudiantes desde edades tempranas. Estos programas, además, pueden prevenir las dificultades en aquellos estudiantes que, debido a factores biológicos o ambientales, no están bien predispuestos para el aprendizaje de esta habilidad esencial.



Enlaces de interés:



En el blog:

[Un blog sobre investigación acerca de la lectura y la comprensión](#)

de Juan Cruz Ripoll, puedes encontrar más información de calidad sobre las relaciones entre lectura y escritura.



En el artículo:

[Dificultades para elaborar una letra legible y fluida: apuntes para entender y abordar un problema complejos](#)

de Julián Palazón, puedes encontrar intervenciones para mejorar la legibilidad y la fluidez de la letra en el alumnado.



¿Por qué la prevención de las dificultades en la lectura es indispensable?

Antes de comenzar, es legítimo preguntarnos por qué una guía para abordar las dificultades en la lectura y la escritura pone un énfasis tan específico en la prevención y en el trabajo desde edades tempranas. Las razones que subyacen a este enfoque son diversas, pero fundamentales.

1. En primer lugar, es importante entender que, en lo que respecta a la alfabetización, **las brechas de aprendizaje se abren a edades muy tempranas** y, si no se abordan, persisten hasta la adolescencia. Un estudio relevante realizado por Ferrer et al. (2015)¹⁹ evidenció que los estudiantes con dislexia—dificultades para leer de forma precisa, fluida y con buena entonación—ya presentaban un retraso significativo respecto a sus compañeros al inicio de la enseñanza elemental, con apenas 6 años. Esta brecha, en lugar de cerrarse, se amplió con el tiempo y, nueve años después, al alcanzar los 15 años, seguía igual de marcada. Esto confirma que **las brechas se abren temprano y, si no se interviene a tiempo, casi nunca llegan a reducirse**.
2. Otro motivo esencial para elaborar esta guía radica en la necesidad de garantizar una **alfabetización de calidad para todos**. Ayudar a los estudiantes con dificultades lectoras, como la dislexia, requiere que los programas educativos sean sólidos, estructurados y basados en evidencia científica. Las dificultades en la lectura no son enfermedades, sino problemas graves y persistentes con un invento cultural relativamente reciente: la lectura.

Una enseñanza de calidad cumple dos propósitos clave (Miciak y Fletcher, 2020)²⁰:

- **Reducir el riesgo:** Ayuda a disminuir las dificultades de aquellos estudiantes con predisposición a experimentar problemas de aprendizaje en la lectura.
- **Detectar temprano:** Permite identificar rápidamente a los estudiantes que se quedan atrás, diferenciando si la causa es una dificultad persistente como la dislexia o una enseñanza insuficiente.

La dislexia no se reduce a una cuestión genética. Nuestros métodos de enseñanza y otros factores personales y culturales podrían reducir las dificultades para leer de este alumnado.

Abordar la dislexia con explicaciones simplistas, como considerarla una enfermedad heredada con un origen exclusivamente genético, no es coherente con los datos actuales (Protopapas, 2019)²¹. Si bien existe una predisposición biológica que puede dificultar el aprendizaje de la lectura, esta interacciona con factores diversos (Catts y Hogan, 2020)²² como por ejemplo:

- **La cantidad de libros disponibles en el hogar.**
- **Los métodos de enseñanza de la lectura que el alumnado ha recibido.**
- **La rapidez y calidad de la respuesta educativa frente a las primeras dificultades.**

Diversas evidencias científicas subrayan la importancia de actuar de manera temprana frente a las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Un estudio realizado en la Universidad de Toronto por Lovett et al. (2017)²⁴ mostró que **los estudiantes que recibían una respuesta educativa para abordar sus dificultades en la decodificación durante el primer curso de educación primaria obtenían resultados el doble de significativos** en comparación con aquellos que comenzaban estos programas en segundo o tercer curso.

Asimismo, Torgessen et al. (2000)²⁶ evidenciaron que una respuesta educativa intensiva, focalizada y de alta calidad podía reducir la prevalencia de dificultades en la decodificación al 3%.

No hay tiempo que perder cuando se trata de brindar apoyo a los estudiantes que enfrentan dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes

Previnendo las dificultades en la lectura partiendo de la investigación

PRINCIPALES CONCLUSIONES

1

La **comprensión lectora** depende de dos factores clave:

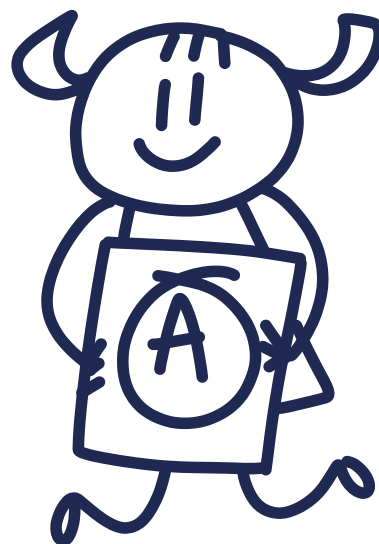
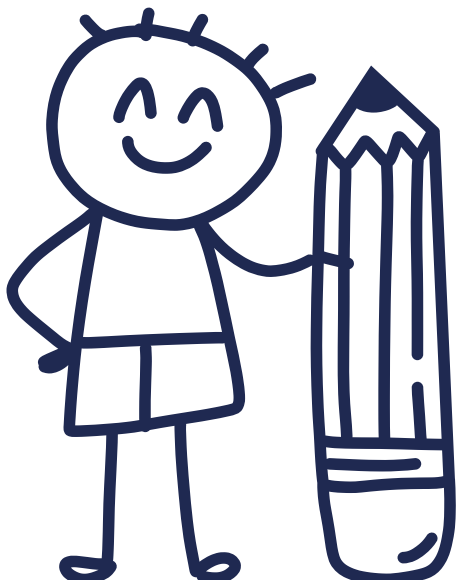
- La decodificación
- La comprensión del lenguaje

2

Las **dificultades en lectura y escritura** están **íntimamente relacionadas** y, en muchos casos, podemos abordarlas de forma conjunta.

3

Las dificultades en la lectura comienzan muy temprano y, de no abordarlas, **persisten hasta la adolescencia**.



Enlaces de interés:

En el artículo:

Identificar el riesgo en lugar del fracaso

puedes profundizar sobre las ventajas de identificar los riesgos en lugar de esperar al fracaso.

Autora:
Milagros Tapia Montesinos



En el artículo:

Dislexia: Una onza de prevención, es mejor que una libra de diagnóstico e intervención

puedes encontrar una infografía que aborda esta idea de Catts y Hogan (2021)

Autor: Julián Palazón López.



**Previnendo
las
dificultades
en la
lectura en
Educación
Infantil**

Diseñando nuestros programas con calidad

Tal como se especificó en el capítulo anterior, los programas dirigidos a facilitar la alfabetización de todo el alumnado y a prevenir las dificultades en la lectura deben **basarse en el modelo simple de lectura**. Desde la etapa de educación infantil, que abarca de los 3 a los 5 años, los profesionales deben implementar **actuaciones educativas que preparen a los estudiantes para decodificar textos y mejorar su comprensión del lenguaje**.

Estos programas deben incluir actuaciones orientadas a:

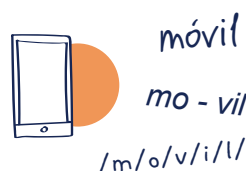
- **Desarrollar la CONCIENCIA FONOLÓGICA, es decir, la capacidad de tomar conciencia de los sonidos que componen el lenguaje**

Para aprender a leer palabras escritas de forma precisa y fluida, es esencial que los estudiantes aprendan las relaciones entre letras y sonidos. En este sentido, desarrollaremos **programas de conciencia fonológica**, enfocándonos específicamente en la **conciencia fonémica**, que han demostrado ser herramientas efectivas para facilitar el aprendizaje posterior de los sonidos de las letras.

- **ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO, ampliando la comprensión y uso de las palabras.**

Además, para fomentar una buena comprensión del lenguaje, diseñaremos **programas tempranos para la enseñanza de vocabulario**. Estos programas incluirán actividades educativas dirigidas a mejorar las **habilidades narrativas** del alumnado, fundamentales para el desarrollo lingüístico y académico.

A continuación, abordamos con detalle algunos programas para trabajar ambas áreas, basados en evidencias.



Programas educativos para el desarrollo de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una **habilidad del lenguaje oral**, no del lenguaje escrito. Podríamos definirla como la **capacidad de manipular y representar mentalmente las unidades que componen el lenguaje oral**, independientemente de su significado (Gillon, 2017)²⁷.

La **conciencia fonológica** puede trabajarse con y sin letras. No obstante, antes de empezar a leer, es posible implementar programas que desarrollen esta importante habilidad sin necesidad de presentar palabras escritas. Al inicio de la enseñanza de la lectura, como veremos más adelante, la conciencia fonológica, y dentro de ella la habilidad más importante —la **conciencia fonémica**—, deberá trabajarse ya con letras, vinculándola al principio alfabético y al desarrollo de tareas de lectura y escritura (Ashny et al., 2023)²⁸.

Lo primero que debemos entender respecto a la conciencia fonológica es que este término actúa como un “paraguas” bajo el cual se agrupan conceptos más específicos y útiles para su desarrollo. Según diversos estudios, **la conciencia fonológica se desarrolla progresivamente**, comenzando con las unidades más grandes del lenguaje oral y avanzando hacia las más pequeñas (Gillon, 2017)²⁹. Puede verse en la figura 5 un esquema sencillo del desarrollo de esta habilidad.

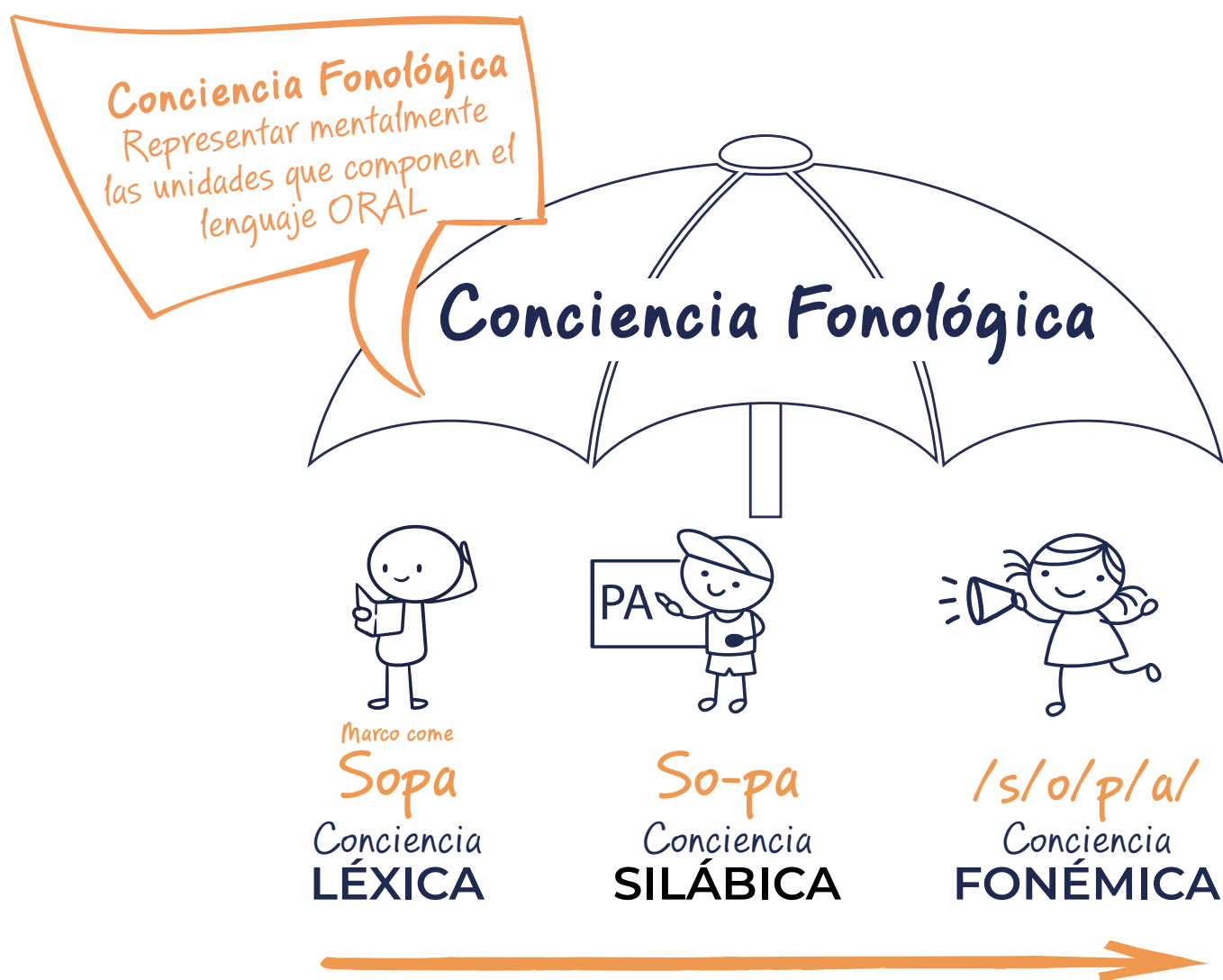


Figura 5

ilustración by @aacclarebelion

CONCIENCIA LÉXICA



• **CONTAR**
Palabras



• **ELIMINAR**
Palabras



• **AÑADIR**
Palabras

CONCIENCIA SILÁBICA



• **RECONOCER**
Sílabas



• **AISLAR**
Sílabas



• **SEGMENTAR**
Sílabas



• **INTEGRAR**
Sílabas

CONCIENCIA FONÉMICA



• **RECONOCER**
Fonemas



• **AISLAR**
Fonemas



• **SEGMENTAR**
Fonemas



• **INTEGRAR**
Fonemas

CONCIENCIA LÉXICA

Se llama conciencia léxica a la capacidad de **identificar y manipular las palabras que componen las oraciones** que se presenta en los estudiantes ya desde pequeños.

Por ejemplo, un estudiante se encuentra frente a una frase representada mediante tres pictogramas: “Marco”, “come”, “patatas” y, señalando cada uno de los dibujos, es capaz de contar las palabras que forman la frase. Esta sería una tarea de conciencia léxica.

CONCIENCIA SILÁBICA

La conciencia silábica, por su parte, aparece de forma posterior y tiene que ver con la capacidad de **manejar y representar mentalmente las sílabas que componen las palabras**, tal como su nombre indica. Algunos estudios han señalado que las habilidades de conciencia silábica a los 4 años predicen las habilidades de decodificación a los 6 y 7 años.

Ejemplos de esta conciencia silábica serían indicar que la primera sílaba que escuchamos en sopa es so, que, si juntamos las sílabas pa, ta, ta, la palabra resultante es patata, o que si a pato le añadimos la sílaba za delante, la palabra resultante es zapato.

CONCIENCIA FONÉMICA

Finalmente, aparece la última de las habilidades de conciencia fonológica, que no es otra que la conciencia fonémica. ¿Y qué es la conciencia fonémica? Pues, como su propio nombre indica, tiene que ver con la capacidad de **representar y manipular mentalmente los fonemas**, es decir, los sonidos individuales que componen las palabras.

Decir que /s/ es el primer sonido que escuchamos en sapo, indicar que en la palabra sol hay tres sonidos: /s/, /o/, /l/, o señalar que, si a la palabra oca le ponemos el sonido /f/ delante, el resultado es foca, son ejemplos de tareas de conciencia fonémica.

La conciencia fonémica es, con diferencia, la tarea más importante de toda la conciencia fonológica. Suárez-Coalla et al. (2013)³⁰ demostraron que una mala conciencia fonémica a los 4 años predice un mayor riesgo de tener dificultades para decodificar, es decir, para leer de forma precisa y fluida al inicio de la alfabetización.

¿Por qué la conciencia fonémica es la habilidad más importante de la conciencia fonológica?

Para responder a esto, y en contra de lo que muchas veces se ha indicado, podríamos precisar que los programas de conciencia fonológica no parecen ser tanto un prerrequisito para aprender a leer como un **facilitador**. Esto quiere decir que:

La conciencia fonológica no es tanto un medio como un fin.

¿Y cuál es ese fin?

Pues, la conciencia fonológica rompe el lenguaje oral en segmentos cada vez más pequeños:

- Las frases en palabras, mediante la **conciencia léxica**;
- Las palabras en sílabas, mediante la **conciencia silábica**;
- y las sílabas en fonemas, a través de la **conciencia fonémica**.



PRINCIPIO ALFABÉTICO

Tener un mínimo de conciencia fonémica, es decir, cierta sensibilidad a los sonidos que componen las palabras (por ejemplo, identificar que suena /s/ en sopa, que suena /l/ en lupa o que suena /f/ en foca), es de gran ayuda para aprender una de las cosas más importantes que un alumno o alumna han de adquirir en su escolaridad temprana (Ashny et al., 2023)³¹. Este aprendizaje tiene que ver con que cada letra, cada grafema, es decir, cada símbolo, corresponde a un sonido. Cada letra del alfabeto representa un sonido del lenguaje oral. Esto se llama el **principio alfabético**.

Al principio, leer es poco más que conectar una serie de símbolos o dibujos, es decir, las letras, con sus sonidos, es decir, los fonemas. Sin un mínimo de sensibilidad a los fonemas que componen las palabras, no es sencillo aprender a leer. Por ello, el trabajo en conciencia fonémica se ha mostrado en diversos estudios como una herramienta eficaz para ayudar a los estudiantes a aprender los sonidos de las letras y a comprender el principio alfabético.

De no entender esto bien, es sencillo cometer algunos errores comunes que se observan frecuentemente en las aulas de educación infantil. El principal error consiste en introducir programas de conciencia fonológica que, o bien no llegan a manipular los fonemas que componen las palabras, o que, por desgracia, se centran casi todo el tiempo en descomponer las palabras en sílabas. Como veremos posteriormente, en todos los idiomas que tienen un alfabeto (y el castellano no es la excepción), los datos que tenemos indican que, para enseñar a leer de forma correcta, **la enseñanza debe descender a la instrucción explícita de las relaciones entre letras y sonidos**. Es decir, debe enseñar a los estudiantes **cómo suenan las letras** (Piasta y Hudson, 2022)³².

En este sentido, puede consultarse un trabajo reciente y muy interesante de Sargiani et al. (2021)³³, llevado a cabo en Portugal. **Para aprender a leer, hay que saber cómo suenan las letras. Y, si los programas de conciencia fonológica no llegan a segmentar de forma explícita y estructurada los fonemas que componen las palabras, estamos dejando de lado la parte más importante de nuestra labor en estos programas.**

Seguendo a Gillon (2017)³⁴, otro aspecto esencial de los programas de conciencia fonológica que parece garantizar una cierta calidad implica que estos deben ser **explícitos, sistemáticos y muy estructurados**. Para estructurar de forma correcta los programas de conciencia fonológica, se suelen trabajar las tareas **de las más sencillas a las más difíciles** (Defior, 1996)³⁵.

Puede consultarse la figura 6 que, siguiendo a McNeill y Gillon (2021)³⁶, describe una clasificación sencilla de tareas en dificultad creciente para trabajar la conciencia fonológica:

- **RECONOCER**

Las tareas más sencillas son las de reconocer. En ellas, el profesional produce una unidad, ya sea silábica o fonémica, y el estudiante indica si la escucha dentro de una palabra determinada.

- **SEGMENTAR**

El siguiente tipo de tareas es el de segmentar. En ellas, el profesional produce una palabra y el alumnado la descompone en sus unidades, ya sean estas silábicas o fonémicas.

- **INTEGRAR**

El tercer tipo de tareas, en orden de dificultad, es el de integrar. En ellas, el profesional produce las unidades por separado, ya sean estas silábicas o fonémicas, y el alumnado las conecta, es decir, las integra conformando una palabra.

- **MANIPULAR**

Finalmente, el último tipo de tareas es el de manipular. En las tareas de manipular, el alumnado añade, omite o intercambia las unidades silábicas o fonémicas que constituyen la palabra.

Tareas para el desarrollo de la conciencia fonológica

De las tareas fáciles a las más difíciles

McNeill y Gillon (2021)

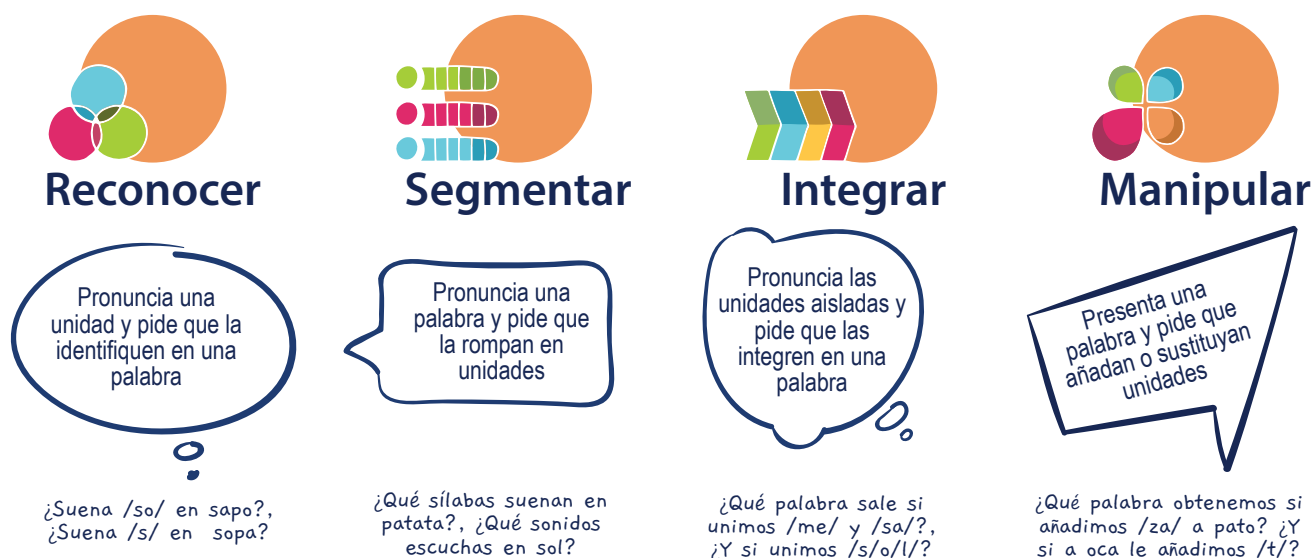


Figura 6

ilustración by @aacclarebellion

Elementos lingüísticos importantes en el desarrollo de tareas de conciencia fonológica

A la hora de desarrollar programas de conciencia fonológica en educación infantil, otro aspecto que hay que tener en cuenta es que **los elementos lingüísticos importan**. Es posible ver un resumen de estos aspectos lingüísticos en la figura 7. Estos elementos han sido seleccionados en base a la revisión de materiales especializados sobre la evaluación y el desarrollo de programas de conciencia fonológica (Defior, 1996³⁷; Gillon, 2017)³⁸.



Figura 7

ilustración by @aacclarebelion

PALABRAS CORTAS Y COMÚNES

Siguiendo dichos aspectos lingüísticos, cabe recordar que, en palabras largas, las tareas son más complejas que en palabras cortas. Cuando se manipulan palabras de baja frecuencia, poco comunes en el castellano, las tareas son más difíciles que cuando se manipulan palabras frecuentes.

SÍLABAS DIRECTAS

En cuanto a las sílabas, las tareas son más sencillas con sílabas directas (consonante-vocal) que con sílabas inversas (vocal-consonante) o con sílabas complejas, como las mixtas o trabadas. Además, cuando las tareas manipulan los sonidos en posición inicial de la palabra, resultan más difíciles que cuando los manipulan en posición final, y estas últimas son más sencillas que cuando los manipulan en posición medial. Finalmente, trabajar con fonemas cuyo sonido se puede alargar es más sencillo que trabajar con fonemas cuyo sonido no es posible alargar.

Desarrollar programas sistemáticos y explícitos.

Otro aspecto esencial que es necesario tener en cuenta cuando se llevan a cabo programas de conciencia fonológica es el que tiene que ver con los aspectos institucionales. Partir de una enseñanza directa, explícita y sistemática es importante, especialmente cuando se trata de no dejar a los estudiantes más vulnerables atrás.

Siguiendo a Spear-Swerling (2024)³⁹, es importante que los programas educativos que desarrollemos sean:

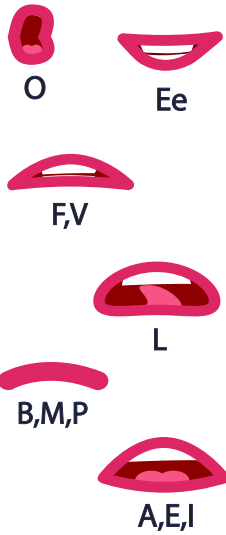
PROGRAMAS ENSEÑANZA LECTURA



- **Explícitos:** no dejan nada al azar y no consideran que el alumnado va a aprender algo que no se le enseña de forma directa.
- **Sistemáticos:** tratan de que el alumnado trabaje gradualmente, de tareas sencillas a las complejas, estructurando los contenidos de forma racional y conectada.
- **Sensibles a los prerrequisitos:** tienen clara cuál es la **etapa de desarrollo evolutivo de las habilidades clave**, como la conciencia fonológica, y no hacen que el alumnado trabaje en tareas complejas antes de adquirir otras que son la base de éstas.
- **Específicos y claros en las correcciones:** ofrecen correcciones inmediatas centradas en la tarea y permiten a los estudiantes volver a practicar.
- **Buscan transferencia:** tratan de que el alumnado progrese de forma sistemática hacia el aprendizaje y la adquisición de habilidades más complejas, rotando continuamente las condiciones de práctica y añadiendo apoyos visuales y verbales que se retiran progresivamente.
- **Toman decisiones basadas en datos:** evalúan periódicamente con instrumentos de calidad y ajustan la instrucción o la respuesta educativa al progreso del alumnado.

Trabajar la conciencia fonológica

Una vez sabemos esto, ¿hay algún material o recurso didáctico que podamos usar para trabajar la conciencia fonológica y que tenga algún tipo de respaldo o evidencia científica? Parece que, al menos para trabajar la conciencia fonémica, es útil activar en los estudiantes las características articulatorias de los fonemas. Es decir, conviene que tomen **conciencia de cómo posicionan la boca para producir un sonido determinado** (Boyer y Ehri, 2011)⁴⁰. Por ejemplo, cuando nos preguntamos si suena /f/ en “foca”, podemos pedirles que, para hacer ese sonido, apoyen los dientes en el labio inferior.



• ARTICULEMAS O VISEMAS

Para esto, podemos utilizar lo que se ha denominado **articulemas o visemas**, que son imágenes que representan la boca en la producción de un determinado sonido. Parece que añadir artículos visuales puede ser una buena idea, ya que **permiten al alumnado representar de manera más sencilla cómo posicionan la boca para producir un sonido determinado**.

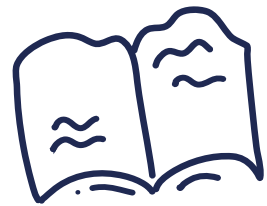
Para sacar el máximo provecho de este material, sin embargo, es importante que el profesional no olvide activar en su alumnado las **características articulatorias del fonema**, es decir, que los haga conscientes de cómo están posicionando la boca para producir el sonido específico.

Enlaces de interés:

En este blog:

[Siembra Estrellas](#)

de Belinda de Haro Castilla, puedes encontrar material de calidad para implementar programas de conciencia fonológica



Y en este artículo:

[El impacto de las tareas de conciencia fonémica con letras y dibujos de la articulación \(articulemas\) en el aprendizaje de la lectura](#)

de Julián Palazón López, puedes aprender sobre el impacto de las tareas de conciencia fonémica con letras y dibujos de la articulación (articulemas) en el aprendizaje de la lectura



El desarrollo de lecturas compartidas en Educación Infantil

• LECTURAS COMPARTIDAS

Además de los programas de conciencia fonológica, diversas evidencias científicas indican que las **lecturas compartidas**, tanto en el hogar como en el colegio, son una práctica eficaz para mejorar el desarrollo del lenguaje y facilitar la alfabetización en los primeros años (Noble et al., 2019)⁴¹. Definimos las lecturas compartidas como aquellas en las que **los adultos interactúan con el alumnado en base al contenido del texto**.

Estas lecturas están basadas en tres principios:

- Usan técnicas para **evocar el lenguaje del alumnado**.
- Ofrecen correcciones en forma de reformulaciones y expansiones**.
- Varían su diseño en base a la edad e intereses del alumnado**.



PROFUNDIDAD SEMÁNTICA

Una vez establecido esto, conviene recordar que no todas las interacciones en torno a las lecturas son iguales. En primer lugar, siguiendo algunas clasificaciones clásicas, podemos recordar que es posible categorizar estas interacciones en base a la profundidad semántica. Hablamos de profundidad semántica al describir los **matices necesarios para manejar el significado del texto y las palabras que lo conforman**.

1. Nombrar:

Las tareas de menor complejidad semántica son las tareas de nombrar. En ellas, el profesional pide al estudiante, señalando una parte del cuento, que nombre un objeto determinado.

2. Describir

Posteriormente, tendríamos las tareas de describir. Estas tareas no son tan superficiales como las de nombrar, pero aún tienen un cierto grado de superficialidad. En ellas, el adulto pide al estudiante que le cuente cómo es algo de lo que aparece en el cuento o en la ilustración.

3. Inferir

En orden de dificultad creciente, tendríamos ahora las tareas de inferir. En las tareas de inferir, pedimos al estudiante que maneje información que está implícita en el cuento.

4. Explicar

Finalmente, las tareas de explicar son las semánticamente más complejas. En estas, pedimos a los estudiantes que narren por qué ha sucedido algo o por qué ha ocurrido un evento concreto. Las tareas de explicar son las de mayor profundidad semántica.

Es posible ver un ejemplo de cada una de estas tareas en la figura 8.

Interacciones en torno a las lecturas compartidas de menor a mayor profundidad semántica

**Añadir
profundidad
semántica a
las lecturas
compartidas**

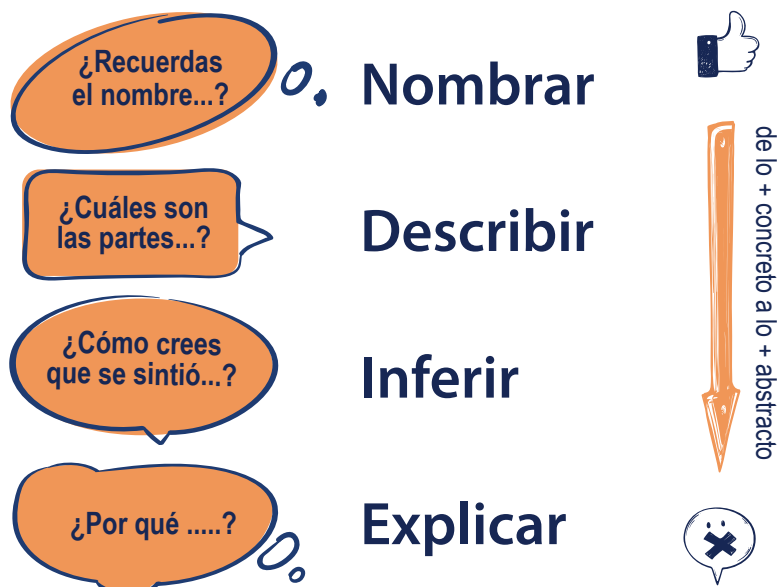
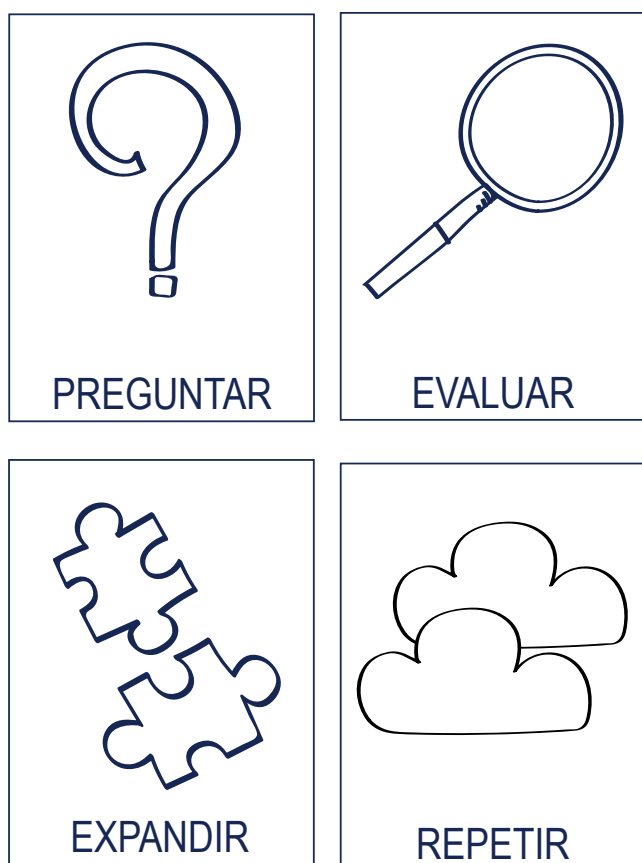


Figura 8

ilustración by @aacclarebelion

Estrategias para el desarrollo de lecturas compartidas

PEER



ESTRATEGIA PEER

Cubillos y Geras (2024)⁴² revisan dos estrategias para ayudar a educadores y familias en el desarrollo de las lecturas compartidas. La primera de ellas, PEER, es una estrategia muy conocida que busca que los adultos generen con los estudiantes interacciones en cuatro pasos durante la lectura:

- 1. Prompt (pregunta):** planteamos una pregunta abierta (por ejemplo: ¿qué está ocurriendo aquí?). Añadir profundidad semántica a las lecturas compartidas que hacemos con el alumnado en Educación Infantil.
- 2. Evaluate and Expand (evaluar y expandir):** el adulto evalúa la respuesta (por ejemplo: nieva) y la expande (sí, está nevando porque ha llegado el invierno).
- 3. Repeat (repetir):** finalmente, el adulto pide a sus estudiantes que repitan (dilo tú: está nevando porque ha llegado el invierno).

ESTRATEGIA CROWD

CROWD, por su parte, está diseñada para recordar a los adultos todos los tipos de preguntas que pueden hacer a su alumnado durante la lectura:

- **Complete a sentence (Completar una frase).**
- **Recall parts of the story (Recordar las partes del relato).**

- *Open-ended prompts* (**preguntas abiertas** sobre el contenido del texto).
- *Wh-questions* (**preguntas cerradas** sobre qué ocurre, porqué ocurre y para qué ocurre).
- *Distancing questions* (preguntas que tratan que los estudiantes conecten la lectura con aspectos de su vida cotidiana)

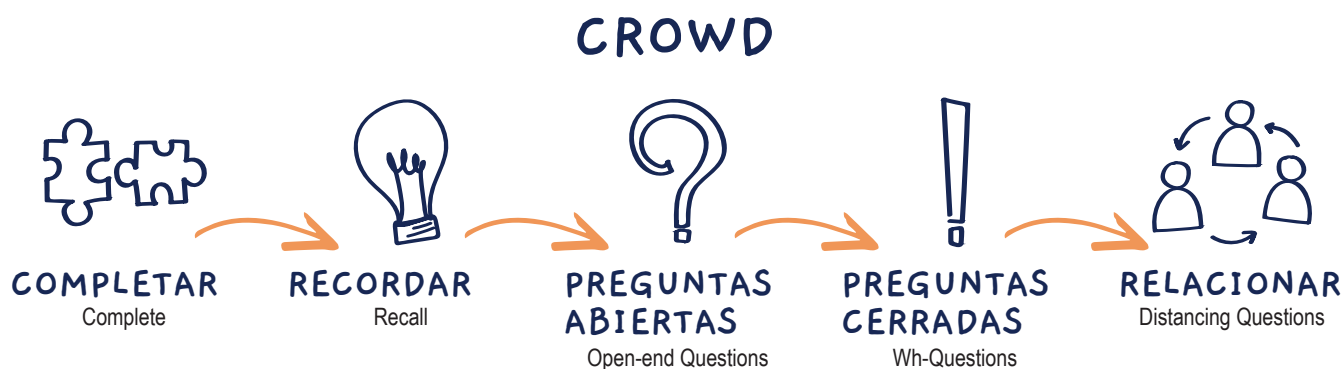


Figura 9

ilustración by @aacclarebelion

AMPLIAR LOS TURNOS DE PREGUNTAS

Otro aspecto importante que podemos hacer para mejorar el lenguaje a edades tempranas tiene que ver con el hecho de ampliar las conversaciones de tres a cinco turnos (Cabell y Zucker, 2023)⁴³. Algunos investigadores han encontrado que, cuando interactuamos con nuestro alumnado, la mayoría de las conversaciones tienen tres turnos.

Fíjense en el siguiente ejemplo:

- Adulto: ¿qué pasa en esta página?
- Estudiante: la niña está enfadada.
- Adulto: muy bien.

Las conversaciones en tres turnos impiden generar interacciones lingüísticas muy profundas. Os proponemos un procedimiento de conversación en **cinco turnos**, lo suficientemente larga para que permita desarrollar el lenguaje, pero no tan extensa que lleve a una pérdida de la atención. En este tipo de conversaciones los adultos se esfuerzan por **aumentar la longitud de la conversación** de tres a cinco turnos.

- En primer lugar, se realiza una pregunta abierta.
- Tras la respuesta, en lugar de corregirlo con un “correcto” o “incorrecto”, se vuelve a repreguntar pidiendo **más detalles**.
- Finalmente, se extiende lo que el alumno o alumna ha dicho, ofreciéndole su misma frase, pero de una manera más larga y elaborada.

Dejamos ahora una reelaboración de la conversación anterior. En la figura 10 se muestra una conversación en cinco turnos:

Ampliando las conversaciones de tres a cinco turnos



PREGUNTA

¿Qué ha pasado en esta página?

Ella está enfadada



DESAFÍO

¿Crees que ella debió actuar así cuando se sintió mal?

Debió hablar



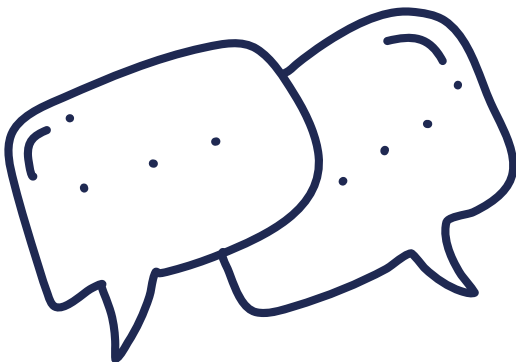
EXTENSIÓN

Eso es, la niña debió hablar con su amigo antes de darle una patada

Figura 10

ilustración by @aacclarebelion

Enlaces de interés:



En este artículo:

[El poder de leer y compartir historias](#)

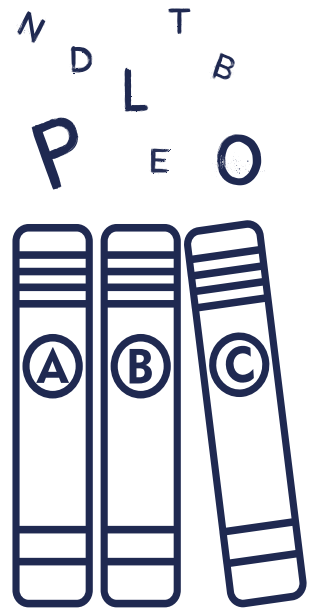
puedes aprender sobre la importancia de las lecturas compartidas.

Blog:

<https://science-teaching.org/>.

Autor: Héctor Ruiz Martín

Programas educativos para el desarrollo del vocabulario



Otro aspecto interesante para trabajar en educación infantil, y que sienta las bases de la posterior comprensión lectora, es el relacionado con el desarrollo del vocabulario. De hecho, en castellano, **el vocabulario es la variable que mejor predice la comprensión lectora**, por encima de la decodificación, especialmente una vez que el alumnado ha superado los primeros cursos. Algunos estudios han encontrado que un buen vocabulario a los 5 años es un fuerte predictor de la comprensión lectora a los 8 (Hjetland et al., 2020)⁴⁴.

Los problemas de vocabulario son, por excelencia, una brecha lingüística que rápidamente se transforma en una brecha académica y que, finalmente, puede convertirse en una brecha laboral y social.

Algunos autores de referencia, como Burchinal et al. (2022)⁴⁵, en su revisión realizada para [What Works Clearinghouse](#), **recomiendan enseñar entre 3 y 5 palabras por semana** durante la etapa preescolar para preparar al alumnado para los primeros cursos de la enseñanza elemental.

¿QUÉ NECESITAMOS PARA APRENDER UNA PALABRA?

- **3 Dimensiones en el aprendizaje de una palabra**

Hemos de entender que, para aprender una palabra, el alumnado debe fijar al menos tres aspectos: la pronunciación, el uso y el significado.

1. La **pronunciación** se refiere a la representación fonológica de la palabra, es decir, a la secuencia de sonidos que almacenan y evocan para poder emplearla.
2. El **uso** tiene que ver con la habilidad de insertar la palabra en oraciones correctamente

elaboradas, utilizándola en contexto.

3. El **significado** se relaciona con el contenido semántico de la palabra.

- **3 Aspectos clave para enseñar una palabra**

A nivel técnico, es importante que los profesionales sepan que, al enseñar vocabulario, hay que cuidar al menos tres aspectos clave:

1. El primero es la **frecuencia de escucha**: nuestro alumnado debe escuchar la palabra repetidamente en diferentes contextos para interiorizarla.
2. El segundo es la **profundidad semántica**, que implica trabajar para que el alumnado comprenda plenamente el significado de la palabra.
3. Finalmente, es fundamental que los estudiantes **produzcan oraciones** utilizando la palabra, ya que este ejercicio les ayuda a procesarla con mayor profundidad.

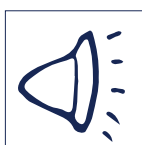
- **5 formas de trabajar la profundidad semántica de una palabra:**

En la figura 11 se pueden observar algunas estrategias que permiten dotar de profundidad semántica al léxico que trabajamos. Las siguientes son formas efectivas de ayudar a adquirir un conocimiento profundo del vocabulario que estamos enseñando, por ejemplo:

1. Incluir **dibujos** o referentes
2. Enseñar de forma explícita la **definición**
3. Utilizar la palabra en historias o **narraciones**
4. Debatir **ejemplos** y contraejemplos con apoyo visual
5. Buscar **sinónimos y antónimos**

Añadir profundidad al vocabulario

3 DIMENSIONES



Pronunciación



Uso



Significado

3 CLAVES



Frecuencia



Profundidad



Producir oraciones

5 IDEAS



Representar con dibujos



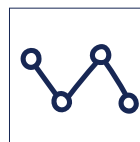
Explicar la definición



Contar historias



Ejemplos y contraejemplos



Sinónimos y antónimos

Aprender vocabulario con detalle

Figura 11

ilustración by @aacclarebelion

¿QUÉ PALABRAS DEBEMOS APRENDER?

Si tomamos como referencia la enseñanza de entre **3 y 5 palabras a la semana** para cimentar la posterior comprensión lectora durante la etapa de educación infantil, aún quedan algunas preguntas pendientes. La primera de ellas tiene que ver con qué vocabulario enseñar. Aunque no hay una respuesta única, sí parece que se pueden identificar algunas fuentes de calidad.

- **Términos espaciales, cuantitativos y temporales**

En primer lugar, Hornburg et al. (2018) encontraron que enseñar a los estudiantes términos espaciales, como siguiente, anterior, inferior y superior, y términos cuantitativos, como mayor, añadir, quitar, bastantes y demasiados, se asocia con el desarrollo de las habilidades numéricas del alumnado. Por tanto, este tipo de palabras no solo contribuiría a cimentar la comprensión lectora, sino también a desarrollar la competencia matemática. Otros términos, como los relacionados con el tiempo (temprano, tarde, pronto), también podrían ser una buena idea.

Este tipo de vocabulario —cuantitativo, temporal y espacial— es lo que tradicionalmente se ha denominado “conceptos básicos”, y su enseñanza tiene un interés significativo.

- **Verbos**

Además, parece interesante incluir verbos en la enseñanza durante la etapa de educación infantil. Los verbos son fundamentales al menos por dos motivos:

1. Son el núcleo de la oración y estructuran el habla.
2. Para algunos estudiantes, son palabras abstractas que resultan más complejas de reconocer, codificar y evocar.

Por ejemplo, enseñar verbos relacionados con la manipulación de la información, como clasificar, identificar, reconocer, seleccionar o agrupar, o con la manipulación de objetos, como pulsar, arrugar, plegar, enrollar o doblar, puede ser una buena estrategia.

Hadley y Walsh (2014), por su parte, han encontrado que enseñar verbos cognitivos, como recordar, creer, suponer, imaginar o desear, es especialmente útil. Estos verbos requieren obligatoriamente una oración subordinada sustantiva de complemento directo, lo que implica que su



enseñanza no solo enriquece el vocabulario, sino que también complejiza su habla y su uso de la morfosintaxis, lo cual es de gran interés educativo.

TAXONOMÍA DE BECK

Otra manera interesante de seleccionar y enseñar vocabulario es a través de la taxonomía de Beck et al. (2013). Según esta taxonomía, que puedes ver en la figura 12, para seleccionar las palabras a enseñar, el profesional debe dividir las en tres niveles.

- **PALABRAS COTIDIANAS**

El nivel 1 no es de gran interés, ya que incluye palabras muy cotidianas que señalan objetos y se aprenden por exposición, pudiendo incluso señalarse con el dedo. Por ejemplo, palabras como pelota, coche, casa, mesa o silla suelen ser adquiridas de manera implícita, incluso por estudiantes con dificultades en el desarrollo del lenguaje, por lo que no es necesario enseñarlas de manera explícita a los 4 o 5 años.

- **PALABRAS ACADÉMICAS**

El nivel 2, por su parte, es el que realmente nos interesa. Este nivel comprende palabras que tienen dos características principales. Por un lado, son académicas, es decir, se utilizan más en contextos de transmisión de conocimiento que en el habla cotidiana. Por otro lado, son transferibles, ya que pueden aplicarse en diferentes áreas de conocimiento. Palabras como desarrollar, progresivo, predominio, dominante, macizo, extender o intensivo pertenecen a este nivel. Su enseñanza es especialmente interesante porque son transversales y útiles en múltiples contextos educativos.

- **PALABRAS DE CAMPOS ESPECÍFICOS**

Finalmente, el nivel 3 incluye palabras que, aunque académicas, pertenecen a campos específicos del conocimiento. Estas palabras son muy importantes para enseñar contenido especializado al alumnado, pero quizá no sean las más relevantes para un programa general de vocabulario en educación infantil. Palabras como huracán, bacteria o riachuelo, aunque valiosas para la adquisición de conocimientos concretos, pueden no ser las más prioritarias en un programa específico de vocabulario dirigido a esta etapa.

Taxonomía de Beck et al. (2013)



Figura 12

ilustración by @uacolarebelion

El Método Anclado de Silverman

Una vez que tenemos clara la finalidad de nuestro programa de vocabulario, cuántas palabras enseñar y qué tipo de palabras escoger, es necesario seleccionar un método para la enseñanza de vocabulario que cuente con cierta validez científica. Por nuestra parte, vamos a seleccionar el método anclado de Silverman (2007)⁴⁶, ya que se trata de un método que ha obtenido buenos resultados en algunos estudios experimentales llevados a cabo en la etapa preescolar. Además, es un método que enseña tanto el uso como la pronunciación y el significado. El método trata de enseñar el vocabulario durante la **lectura de cuentos** en educación infantil y ha sido testado y evaluado en grupos clase.

El **empleo de cuentos** durante la lectura en educación infantil es una buena idea, ya que permite introducir los términos en una situación lingüísticamente comunicativa que aglutina el interés y la atención del alumnado. Este método anclado de Silverman (2007) tiene un total de 6 pasos. Es posible ver un resumen de estos pasos en la figura 13.

Imaginemos que vamos a contar a nuestro alumnado el cuento de “Los tres cerditos” y, aprovechando que el lobo se sube al tejado para entrar por la chimenea, vamos a enseñarles la palabra “subir”. Subir no es un buen término, en realidad, para la mayoría de las clases de educación infantil, pero imaginemos que estamos en un contexto lingüísticamente muy pobre en el que es necesario enseñar verbos frecuentes por dos motivos: porque son palabras abstractas, más difíciles de adquirir, y porque son el centro de la oración y estructuran el lenguaje. El docente comienza a leer el cuento, y cuando llega a la frase en la que el malvado lobo se subió al tejado para entrar por la chimenea, presenta la palabra dentro del cuento y sigue el siguiente procedimiento:

- **Paso número 1: Conciencia fonológica.**

El docente “rompe” la palabra en palmadas para que los estudiantes fijen la pronunciación.

“Chicos, la palabra subir. Escuchamos dos palmadas: su (una palmada) y bir (otra palmada). Hacedlo vosotros como yo lo he hecho”

Es importante que los estudiantes realicen algo explícito para manejar los sonidos que componen la palabra, de ahí la inclusión de este paso.

- **Paso número 2: Extracción activa del significado.**

El docente presenta la palabra dentro del cuento y hace que su alumnado reflexione activamente sobre su significado.

“Escuchadme, ¿qué significará que el lobo se subió al tejado para entrar por la chimenea? Fijaos en que ahora el lobo está encima del tejado porque se ha subido. ¿Qué significa subir?». ”

El profesorado y otros profesionales deben saber que las palabras nunca se presentan aisladas, sino en contextos lingüísticamente significativos, porque **si se presentan de manera aislada, no es posible aprender su uso.**

- **Paso número 3: Enseñanza explícita de la definición.**

Damos a nuestro alumnado un enunciado sencillo que describe lo que la palabra significa. Debe

ser una definición amigable, es decir, **adaptada al nivel lingüístico** de los estudiantes que la reciben.

“¿Sabéis qué significa subir? Significa ponerse en un sitio donde se está más alto”.

Es importante que el profesional enseñe explícitamente la definición para aquellos estudiantes que tienen dificultades para aprender implícitamente el significado de las palabras.

- **Paso número 4: Generalización de la palabra.**

El profesorado elabora diferentes frases con la palabra para tratar de ayudar a su alumnado a generalizarla a otros contextos. Si la palabra solo se presenta dentro del cuento, podría ocurrir que su alumnado creyeran que el único lugar donde se puede “subir” es a un tejado. Por tanto, el profesional elabora frases para **transferir la palabra a otras situaciones**:

“Voy a hacer algunas frases con la palabra subir. Podemos subir al cielo en un avión. Podemos subir a la terraza del edificio. Aquellas personas han subido a lo alto de esa montaña”.

- **Paso número 5: Producción activa por parte del alumnado.**

El profesional insta a su alumnado a que elaboren frases con la palabra que está siendo enseñada. Es importante que los estudiantes realicen algún tipo de actividad que les ayude a **procesar la palabra en profundidad y a producirla**. Si los ejercicios son muy superficiales, es muy probable que la palabra no llegue a almacenarse en su memoria a largo plazo. Por ello, se insta al alumnado a elaborar frases con la palabra para tratar de procesarla de forma más consciente.

“Mirad este dibujo. ¿Dónde se ha subido el gato? Muy bien, el gato se ha subido a la silla”.

- **Paso número 6: Búsqueda de sinónimos y antónimos**

Las palabras no se adquieren como si creáramos una entrada en un diccionario artificial, sino que se aprenden **conectándolas con otras que ya conocemos**. Además, algunas palabras son más fáciles de aprender a través de un sinónimo o un antónimo que mediante una definición. Por ejemplo, la palabra exhausto es muy fácil de aprender usando el sinónimo cansado. Por tanto, enseñamos a nuestro alumnado palabras que signifiquen lo mismo o lo contrario para ayudarlos a relacionarlas con otras que ya conocen.

“Chicos, escuchad. ¿Qué es lo contrario de subir? Muy bien, lo contrario de subir es bajar”.

Algunos investigadores, como Storkel et al. (2017), han encontrado eficacia en métodos que introducen el trabajo de lectura de cuentos en tres pasos:

1. Prelectura (antes de la lectura),
2. Lectura (durante la lectura) y
3. Post-lectura (tras la lectura).

Por tanto, **antes de la lectura, presentan las palabras con una breve definición y su significado. Durante la lectura, las enseñan explícitamente con un método similar al método anclado de Silverman que hemos visto. Finalmente, introducen ejercicios que permitan a los estudiantes usar las palabras una y otra vez para automatizarlas.**

MÉTODO SILVERMAN

Para la enseñanza del vocabulario



Figura 13

ilustración by @aacclarebelion

Práctica de Recuperación

Gordon (2020)⁴⁷ ha señalado que otro aspecto esencial en la enseñanza de vocabulario en educación infantil es la práctica de recuperación. La práctica de recuperación es, posiblemente, una de las técnicas más interesantes que provienen de la psicología cognitiva cuando se debe enseñar contenido a los estudiantes.

La práctica de recuperación indica que, cada vez que hacemos el esfuerzo por recuperar información de nuestra memoria a largo plazo, esta se consolida. De hecho, parece que siempre que buscamos información, esta se vuelve a almacenar en un contexto diferente. La práctica de recuperación parece funcionar siempre y cuando el alumnado haga el esfuerzo consciente de evocar algo, incluso aunque no recuerden la respuesta correcta, siempre que luego se dé una retroalimentación que incluya la respuesta correcta.

Por tanto, parece una buena idea que todas las semanas, antes de enseñar las palabras nuevas, tratemos de que nuestro alumnado **evoque, con un poco de apoyo visual, las palabras que se vieron en semanas anteriores**. En la figura 14 podemos ver un ejemplo de práctica de recuperación, pasando bien de la definición a la palabra o bien de la palabra a la definición.

Los métodos de enseñanza de vocabulario a través de los cuentos tienen la ventaja de introducirse en situaciones comunicativas muy relevantes y significativas para el alumnado. Sin embargo, requieren tiempo y pueden ser menos explícitos y directos que otros métodos que hacen una instrucción más directa, explícita y focalizada.

evocar lo aprendido

Práctica Recuperación

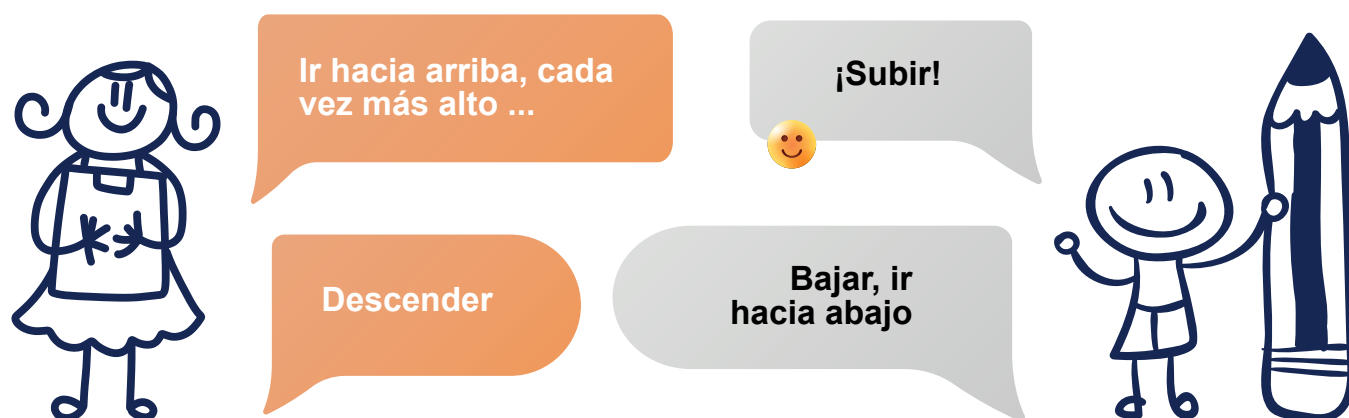


Figura 14

ilustración by @aacclarebelion

Protocolo Vale-K

Por ello, otro método interesante para enseñar vocabulario en educación infantil puede ser el protocolo VALE-K, diseñado por Kapuss (2022)⁴⁸.

Al igual que el Método Anclado de Silverman (2007), es un método que **enseña vocabulario trabajando explícitamente la pronunciación, el uso y el significado**. Sin embargo, tiene algunos procedimientos que lo hacen especialmente atractivo para mejorar el léxico en grupos-clase a edades tempranas. Se trata de un procedimiento en siete pasos que ha sido validado científicamente en estudios recientes. Es posible observar estos pasos en la figura 15.

- **Paso 1:** El alumnado **repite la palabra en voz alta coralmente** de diversas maneras. El objetivo es que **procesen conscientemente la pronunciación de la palabra**. El profesional puede pedir que la repitan muy lento, como si fueran una tortuga; muy rápido, como si fueran un guepardo; muy alto, como si fueran un gorila; o muy bajito, como si fueran un ratón. El objetivo, en definitiva, es que codifiquen la información fonológica de la palabra.
- **Paso 2:** **Rompen la palabra en sílabas con palmadas**, en un ejercicio parecido al que hemos visto en el método anterior. El propósito es similar: procesar la información fonológica de la palabra de forma consciente para fijar la pronunciación.
- **Paso 3:** Enseñamos explícitamente una **definición amigable**, de forma similar a lo que se había visto en el método anterior.
- **Paso 4:** Usamos la palabra en frases para **transferirla a otros contextos**.
- **Paso 5:** Introduce algo novedoso, los estudiantes **relacionan el significado o la definición con una frase o una situación que se presenta en una imagen**. El profesional muestra una imagen, explica la definición y luego detalla cómo esa definición encaja dentro de la imagen que el alumnado están viendo.

- **Paso 6:** Es también muy interesante, ya que el alumnado **observa diferentes imágenes y debe decidir si esas imágenes son un ejemplo** (es decir, representan la definición o la palabra trabajada) **o un contraejemplo** (lo opuesto a la palabra que se está trabajando). Por ejemplo, para la palabra recoger, podríamos mostrar una habitación muy ordenada y decir que es un ejemplo de recoger, o una cocina llena de suciedad y platos sucios para señalar que no es un ejemplo de algo que está recogido.
- **Paso 7:** Al igual que se había hecho en el método anterior, los estudiantes **elaboran frases** para procesar la palabra con profundidad y de manera más consciente en una situación de comunicación significativa.

Aprendo a leer
mejor palabras
que entiendo y
tienen significado
para mi



A modo de conclusión, podemos decir que es una muy buena idea favorecer que los estudiantes tengan un **vocabulario amplio y profundo**, ya que esto contribuye a la posterior comprensión lectora, así como a otras habilidades, como las numéricas y las de composición escrita. Algunas instituciones de referencia han señalado que es interesante que el alumnado de infantil reciba entre 3 y 5 palabras de vocabulario a la semana. Este capítulo tiene el propósito de ayudar a los profesionales a alcanzar tan cotizado fin.

MÉTODO VALE-K

Kapuss (2022)

Enseñar vocabulario en educación infantil



Figura 15

ilustración by @aacclarebelion

Enlaces de interés:

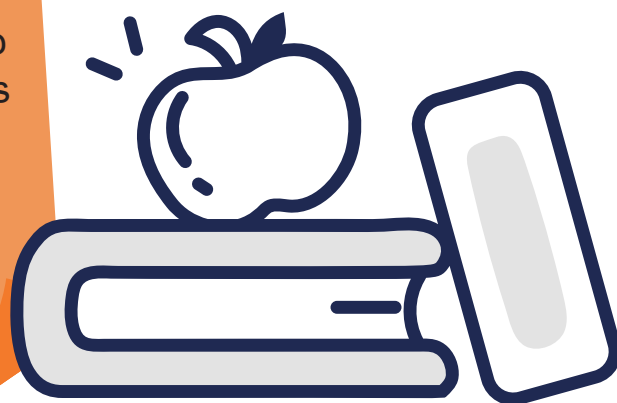
En el artículo:

[Enseñanza del vocabulario a los más pequeños. ¿por qué y cómo?](#)

puedes leer un artículo sobre cómo enseñar vocabulario a edades tempranas.

Blog: de la evidencia al aula.

Autora: Milagros Tapia Montesinos



En el artículo:

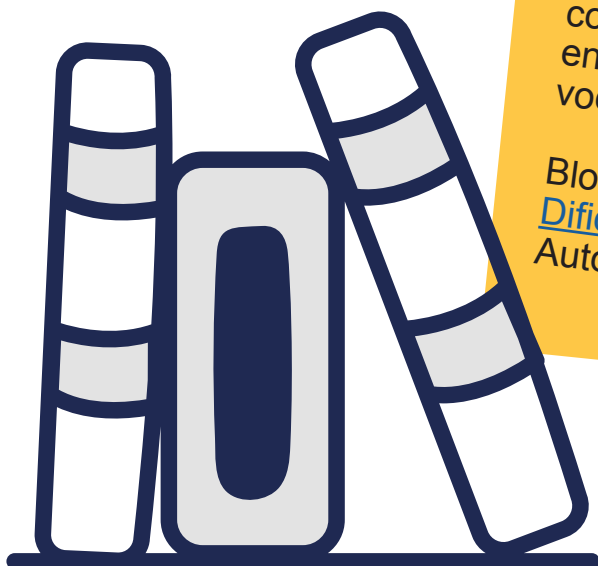
[Introducir conciencia fonológica en las intervenciones para la mejora del vocabulario en Educación Infantil: un estudio reciente \(Brooks et al., 2024\)](#)

puedes ver cómo introducir trabajo de conciencia fonológica con las palabras que enseñas para favorecer la adquisición de vocabulario.

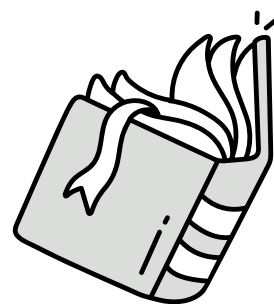
Blog:

[Dificultades específicas de aprendizaje.](#)

Autor: Julián Palazón López.



Programas educativos para el desarrollo de las habilidades narrativas



De manera sucinta, los programas para el desarrollo de las habilidades narrativas son aquellos que **cuentan al alumnado una historia con mucho apoyo visual y luego les piden que la recuenten**. Al principio, con mucho apoyo visual y verbal, y luego, cada vez, con un menor grado de andamiaje visual y verbal.

Los programas educativos para el desarrollo de las habilidades narrativas tienen dos propósitos. El primero tiene que ver con el desarrollo de la **macroestructura**, es decir, con la capacidad de los estudiantes de entender las diferentes partes que componen una historia. De esta manera, deben entender que una historia tiene personajes, un problema o emoción, una acción y una solución.

El segundo de los propósitos es el de mejorar la **microestructura**, que se refiere a la capacidad de producir frases sintáctica y morfológicamente más complejas, así como de conectar mejor los diferentes elementos que componen una historia durante la narración.

Los programas para el desarrollo de las habilidades narrativas han demostrado ser útiles para mejorar el lenguaje del alumnado de educación infantil, ayudar a mejorar el lenguaje de aquellos que provienen de familias en las que se habla un idioma diferente al que se habla en la escuela, mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes con trastorno del desarrollo del lenguaje y mejorar la coherencia en la narración en aquellos con trastorno del espectro autista (Spencer y Petersen, 2020)⁴⁹.

Además, su trabajo durante la etapa preescolar y el primer curso de educación primaria ha demostrado poder repercutir positivamente en las posteriores habilidades de comprensión lectora del alumnado (Gillam et al., 2024)⁵⁰. Todo eso hace de este tipo de programas algo muy interesante para trabajar en educación infantil y prevenir las dificultades de aprendizaje.

Para el desarrollo de las habilidades narrativas, hay al menos dos programas educativos que tienen una validez científica sólida. El primero se denomina **Skill** (*Supporting Knowledge in Language and Literacy*) y el segundo **Story Champs**.

El primero de ellos es enormemente complejo y es difícil de aplicar sin formación explícita y sin los materiales que los propios autores han diseñado en un manual que no es fácil de conseguir. Sin embargo, el segundo, *Story Champs*, es bastante asequible y es el que desarrollaremos en el siguiente apartado.

10 PRINCIPIOS PARA CREAR UN PROGRAMA DE HABILIDADES NARRATIVAS

Antes de comenzar, Spencer y Petersen (2020)⁵¹, a nivel técnico, nos dan toda una serie de principios que es necesario tener en cuenta para aplicar los programas de habilidades narrativas de forma adecuada:

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

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

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

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

- **Principio 3. Promover la participación activa**

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

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

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

- **Principio 5. Aplicar correcciones de calidad**

Los autores recomiendan dar dos tipos de retroalimentación. Cuando el alumnado construye la

historia de forma adecuada, los profesionales deben fomentarlo mediante una escucha activa que implique una atención real y un lenguaje corporal que dé a cada estudiante a entender que el receptor comprende su historia. Cuando cometen errores en el recontado, los autores recomiendan dar correcciones que sean inmediatas, específicas y centradas en lo que cada estudiante ha de hacer para mejorar, en lugar de en el fallo.

- **Principio 6. Contextualizar y reconstruir historias con sentido**

El alumnado debe practicar, desde el inicio, historias que tengan **pleno sentido**, y en ningún caso, frases aisladas.

- **Principio 7. Usar indicaciones verbales eficaces**

Los autores usan una serie de indicaciones o apoyos verbales cuando los estudiantes tienen dificultades en el recontado. Apuestan por un sistema en dos pasos:

- En el primero, los profesionales deben hacer una pregunta que incluya la información específica que el estudiante ha omitido: *“¿Qué hizo José para solucionar su problema?”*.
- El segundo paso consiste en dar un modelado que los estudiantes puedan repetir: *“Recuerda: José se puso una tirita en la rodilla”*.

- **Principio 8. Diferenciar, individualizar y extender**

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

- **Principio 9. Planificar la generalización**

Se recomienda que el profesional trate de buscar que los objetivos lingüísticos trabajados durante las sesiones de intervención se transfieran luego a otros contextos. No se debe dejar la generalización al azar, sino planificar una serie de actividades concretas y específicas que apoyen la generalización. Es posible, por ejemplo, enviar imágenes con las palabras trabajadas a casa para que se repasen en el entorno familiar o que las familias puedan ayudar a sus hijos e hijas a recontar lo que les sucedió durante el día.

- **Principio 10. Hacerlo divertido.**

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

Crear los materiales

Una vez que hemos revisado los principios técnicos, vamos a tratar de crear el material. Para hacer esto, lo primero que vamos a diseñar es una historia que tenga cinco partes. Las partes, siguiendo a los investigadores, van a ser las de:

- Personaje
- Problema

- Emoción
- Acción y
- Solución

Para cada una de las partes de la historia vamos a poner dos apoyos visuales: **un icono y una lámina**. El icono va a estar inspirado en el diseñado por los investigadores. La lámina debe ajustarse a la historia que hayamos creado.

La historia debe tener entre 40 y 60 palabras, es decir, una frase por lámina. La historia va a ser corta, pero va a tener, a nivel lingüístico, cierta riqueza. Podemos tratar de incluir formas verbales que sean menos comunes para ellos, muchos adjetivos, pronombres que usen poco, estructuras sintácticas complejas como frases coordinadas y subordinadas, así como complementos circunstanciales que incluyan preposiciones que sean menos frecuentes. En la figura 16 es posible ver el ejemplo de una historia dividida en cinco partes y que sigue lo dispuesto.

Expansiones y extensiones

Una vez que tenemos creado el material, hemos de pasar a aplicar la intervención. Para aplicar la intervención, lo primero que debemos hacer es conocer dos técnicas que son muy importantes a la hora de usar el lenguaje. Estas técnicas son las expansiones y las extensiones.

Las expansiones tienen que ver con el hecho de **devolver las producciones del estudiante de forma gramaticalmente correcta y estructurada**. Imaginen que tienen ustedes a un estudiante delante de una lámina en la que hay un montón de animales. Preguntamos: “¿Cuál es el animal que te gusta más?”. Y el estudiante responde: “ratón”. Entonces, ustedes aplican la expansión: “Te gusta el ratón”. Como pueden ver, lo que han hecho ha sido devolver la frase al estudiante de forma gramaticalmente correcta y estructurada.

Las extensiones, por su parte, además de devolver al alumnado el lenguaje de forma gramaticalmente correcta y estructurada, lo que hacen es añadir algún detalle. Imaginen de nuevo que tienen a este estudiante delante de una lámina y le preguntan: “De todos estos animales, ¿cuál es el que más te gusta?”. El alumno o alumna responde de nuevo: “ratón”. Ustedes aplican la extensión: “Te gusta el ratón que es amarillo”. Aquí han aplicado una extensión porque no solo han devuelto la producción de forma estructurada y gramaticalmente correcta, sino que además han añadido algún detalle, en este caso, el color.



Algunos trabajos han reportado que aquellos profesionales de educación infantil que usan más expansiones y extensiones, combinándolas con preguntas abiertas, consiguen un mayor desarrollo del lenguaje en sus estudiantes al finalizar el curso

Ejemplo de un material para trabajar las habilidades narrativas siguiendo Story Champs



Figura 16

ilustración by @aacclarebelion

Aplicando el Story Champs

Una vez que sabemos esto, comencemos a aplicar los pasos de Story Champs. Aunque el diseño original de las investigadoras tenía ocho pasos, nosotros vamos a aplicar los cuatro primeros, por ser los más sencillos y comunes para los estudiantes. En la figura 17 es posible ver un ejemplo de qué pasos aplicar.

Paso 1:

En el primer paso, **el profesional cuenta la historia con mucho apoyo visual**. Para ello, marca a su alumnado la macroestructura —personaje, problema, emoción, acción y solución— en la que se encuentra. Antes de leer cada parte, es muy importante que el profesional fije el esquema de un directivo de la historia, parte por parte, para que los estudiantes luego puedan manejar cada parte por separado. El profesional podría crear un material muy similar al que aparece en la figura 16.

Paso 2:

En el segundo paso, **los estudiantes recuentan la historia con mucho apoyo visual**. Para ello, marcando la macroestructura —personaje, problema, emoción, acción y solución—, el profesional les pide que le devuelvan la microestructura. Por tanto, señalando el icono y preguntando: “¿Quién me dice la parte del personaje?”, el profesional trata de que los estudiantes evoquen la primera parte. En este paso, para evocar cada parte, cuentan con el icono y la lámina.

Cuando evocan de forma correcta, **el profesional**, aun así, **reformula la historia**; es decir, la vuelve a producir aplicando **expansiones y extensiones**. Si no recuerdan la historia, el docente vuelve a narrarla, les pide imitación y, cuando los imitan, vuelve a aplicar las expansiones y extensiones. Es posible ver un esquema de este procedimiento en la figura 18.

Paso 3:

En el paso número tres, **el alumnado recuenta la historia con un menor grado de apoyo visual**. En este caso, cuentan la historia solo apoyándose en los iconos, ya que el profesional ha retirado las láminas. En la figura 19 puede verse cómo el profesional pide a sus estudiantes que recuperen la historia, pero en ausencia ya de las láminas que la conforman.

Paso 4:

En el paso número cuatro, finalmente, **el alumnado recuenta la historia sin apoyo visual**. Marcando la macroestructura, el profesional les pide que recuerden la microestructura, es decir, cada una de las partes de la historia. Cuando los estudiantes producen, se aplica el procedimiento de expansiones y extensiones que aparece en la figura 18. Es necesario recordar que, para la aplicación de este paso, los estudiantes cuentan la historia ya sin láminas y sin iconos. Para ello, se utilizaría un material similar al de la figura 19, pero eliminando los iconos.

El mérito de estos programas educativos está, sobre todo, en entender que los niños y niñas aprenden lenguaje **cuando se les sitúa en contextos en los que, escuchando un modelo correcto y lingüísticamente rico, tienen la oportunidad de producir, de que se les reformule y de practicar**. Imaginen la cantidad de lenguaje que puede proporcionarse a los estudiantes si, durante tres años, se les expone semanalmente a situaciones lingüísticamente muy estructuradas en las que tienen que escuchar una historia con mucho apoyo visual y reconstruirla cada vez con menos apoyo visual.

Aplicando los pasos para implementar una sesión de Story Champs



Figura 17

ilustración by @aacclarebelion

Recontado de Historia

HABILIDADES NARRATIVAS

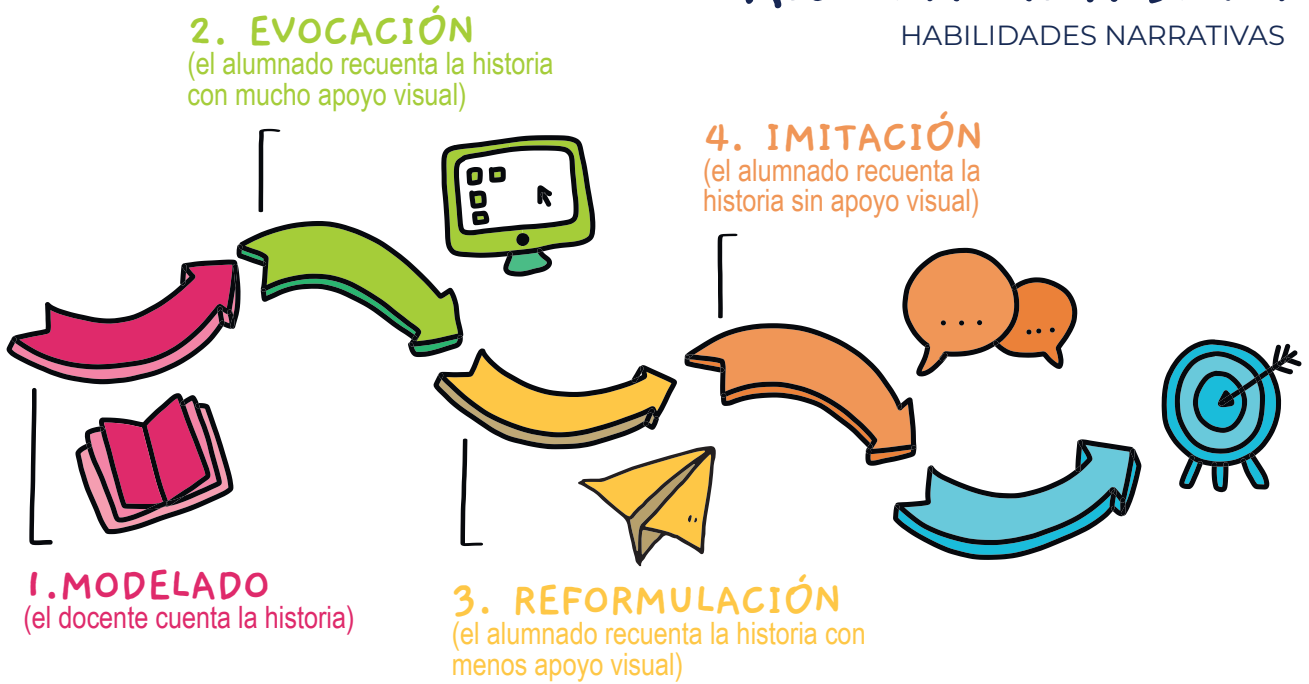


Figura 18

ilustración by @aacclarebelion

Material de Story Champs que pide al alumnado que recuenten la historia solo con los iconos



Figura 19

ilustración by @aacclarebelion

Previnendo las dificultades en la lectura en Educación Infantil

PRINCIPALES CONCLUSIONES

1

Los programas para el desarrollo de la **conciencia fonológica** ayudan al alumnado a ser sensible a los sonidos que conforman las palabras, lo que tiene muchos beneficios para el desarrollo de la capacidad lectora.

2

Las **lecturas compartidas** en Educación Infantil son una buena idea para mejorar el lenguaje del alumnado.

3

El desarrollo del **vocabulario** en Educación Infantil es una buena forma de cimentar la posterior comprensión lectora.

4

El desarrollo de las **habilidades narrativas** ayuda al alumnado a adquirir vocabulario y nuevas estructuras sintácticas.



Conclusión:

La exposición a modelos lingüísticamente ricos, que permiten procesar la información, utilizarla, aplicarla y repetir este proceso de forma sistemática en múltiples ocasiones, es de gran interés. Además, representa una situación óptima para desarrollar el vocabulario del alumnado y aumentar la capacidad que tienen de comprender y producir relaciones cada vez más complejas.

El gran mérito de estos programas para el desarrollo de las habilidades narrativas radica en presentar historias suficientemente largas como para ofrecer un modelo lingüístico muy rico, pero fragmentadas en una serie de partes mediante iconos que permiten al alumnado manejarlas por separado. **Las habilidades narrativas son un fuerte predictor de la comprensión lectora** y, por tanto, parecen una excelente idea para el desarrollo de programas lingüísticos que puedan implementarse durante la etapa de educación infantil.

Enlaces de interés:



En este artículo:

What is Story Champs?

puedes ver acceder a la investigación y a los ejemplos de Story Champs creados por los investigadores que han diseñado la intervención.

Web:

<https://languagedynamicsgroup.com>

Autor: Language Dynamics Group

**La enseñanza
de la lectura
fundamentada
desde la
investigación**

La enseñanza de la lectura fundamentada desde la investigación

Es necesario entender que uno de los primeros pasos para prevenir las dificultades en la lectura, como la dislexia, es partir de una alfabetización universal de extraordinaria calidad (Miciak y Fletcher, 2020)⁵². Las dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia, no son enfermedades, son problemas graves y persistentes para aprender aspectos culturales concretos, como la lectura (Elliott, 2020)⁵³.

De hecho, entender la dislexia de forma simple y determinista, como la herencia de unos genes defectuosos que dan lugar, de forma irremediable, a un cerebro deficitario para aprender a leer, no encaja con los datos de los que ahora disponemos y es una visión anticientífica de la realidad (Protopapas, 2019)⁵⁴. El alumnado con dislexia hereda una mala predisposición biológica para aprender a leer, es cierto, pero dicha predisposición **interacciona con aspectos tan importantes como los métodos de enseñanza de la lectura que reciben**, los programas de prevención que se llevan a cabo en educación infantil en su centro, las prácticas de apoyo y rehabilitación que se realizan en su hogar, su persistencia en la tarea o sus habilidades atencionales.

Por tanto, nadie debe ignorar que programas de prevención, como los desarrollados en el bloque dos, así como una enseñanza de la lectura de calidad, que será el tema de este bloque tres, constituyen un punto de partida esencial para reducir el impacto y la prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia.

Aprenderé más si
el programa es
de calidad



Las cinco grandes ideas del National Reading Panel

A la hora de enseñar a leer, parece una idea razonable partir del metaanálisis que, aunque no puedan considerarse recientes, poseen una calidad tan extraordinaria que siguen siendo una referencia. Para aquellos docentes que no conozcan el término, un metaanálisis es un estudio que revisa muchos estudios; es decir, un análisis estadístico de la mejor evidencia disponible. En otras palabras, es un estudio que nos permite llegar a conclusiones que resumen los mejores datos disponibles a nivel científico.

El metaanálisis del [National Reading Panel](#) (2000)⁵⁵ nos dice que los métodos de enseñanza de la lectura que funcionan bien suelen asociarse a cinco elementos, incluidos en la figura 20:

LAS CINCO GRANDES IDEAS DEL NATIONAL READING PANEL (2021)



Figura 20

ilustración by @aacclarebellion

1. La primera de las cinco grandes ideas que incorpora el *National Reading Panel* (2000)⁵⁶ tiene que ver con **enseñar cómo suenan las letras**. Y es que, en los idiomas alfabéticos, ya sea el finés, el inglés, el francés, el castellano o el portugués, parece conveniente que la instrucción descienda a la enseñanza explícita de las relaciones entre letras y sonidos.
2. La segunda de estas grandes ideas tiene que ver con incluir en los programas de lectura el trabajo de **conciencia fonémica**. El trabajo de conciencia fonémica implica ayudar al alumnado a aislar, segmentar e integrar los sonidos que componen las palabras. Sin embargo, en los programas de

conciencia fonémica que se introducen para enseñar a leer, deben incluirse ejercicios que involucren letras. No puede trabajarse este tipo de ejercicios sin letras, como se hizo de forma previa a la enseñanza de la lectura y durante algunas de las actividades planteadas en educación infantil.

3. La tercera de las grandes ideas es la **decodificación**, y es que hay que introducir al alumnado en situaciones continuas que impliquen la lectura precisa y fluida de izquierda a derecha, aplicando los conocimientos de las reglas entre grafemas y fonemas que hayan adquirido.
4. La cuarta gran idea tiene que ver con el **vocabulario**, y es que parece que se asocian mejores resultados cuando se incluye la enseñanza del vocabulario de forma transversal.
5. La quinta y última gran idea tiene que ver con la **comprensión**. Parece interesante que el alumnado tenga acceso al significado de las palabras y las oraciones tan pronto como sea posible, no pudiendo trabajarse de forma descontextualizada con letras y sílabas para organizar una lectura eficaz. Dicho de otra manera, los programas de enseñanza de la lectura de calidad deben dar rápidamente acceso al significado de los textos para tratar de conectar la enseñanza con una lectura funcional.

Enlaces de interés:



En este vídeo:

Ingredientes clave a la hora de enseñar a leer

puedes ver una conferencia acerca de los ingredientes en una enseñanza de la lectura de calidad.

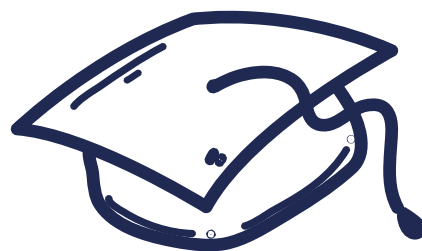
Web: <https://www.youtube.com/@FundacionPromaestro>
Autora: Marta Ferrero.

En este artículo:

Relación entre componentes de la lectura y comprensión lectora

puedes leer sobre cómo estos cinco componentes se relacionan, con la comprensión lectora.

Blog:
Comprensión lectora basada en evidencias.
Autor: Juan Cruz Ripoll



Principios técnicos para la enseñanza de la lectura fundamentada desde la investigación

A la hora de **enseñar a decodificar**, hay algunos principios teóricos que, si los docentes no tienen adquiridos, dificultan mucho que se realice una enseñanza de la lectura de calidad. Algo enormemente recomendable es que, a la hora de enseñar a leer, el profesional conozca algún modelo evolutivo que establezca qué etapas o fases atraviesa el alumando durante el proceso de codificación. Quizá el modelo evolutivo más interesante para los idiomas alfabéticos, el que más evidencia científica presenta y más datos lo avalan, además de ser el más coherente y racional técnicamente, es el **modelo de fases de Ehri** (2021)⁵⁷, que también se ha denominado **teoría de la amalgamación**.

Esta teoría sostiene que, a la hora de aprender a leer, **el alumnado atraviesa una serie de fases fácilmente diferenciables**. Estas fases están descritas en la figura 21.

¿Qué etapas atraviesan los estudiantes a la hora de decodificar? (Ehri, 2020)



Figura 21

ilustración by @aacclarebelion

FASE PREALFABÉTICA

En la primera fase, que es la fase prealfabética, el alumnado reconoce algunas palabras a modo de dibujos o logogramas. **Aún no saben leer, simplemente reconocen algunas imágenes**, igual que nosotros podríamos ver la marca o el logo de una empresa famosa y evocar su nombre partiendo de ella. Hay estudiantes que reconocen su nombre, por ejemplo, a modo de logograma, pero no son capaces de decirte cómo suenan cada una de las letras que lo componen. Es una etapa anterior a la alfabetización.

FASE ALFABÉTICA PARCIAL

La segunda fase se denomina alfabética parcial, y es aquella en la que los estudiantes **conocen algunas letras**, pero aún no conocen las suficientes como para leer por sí mismos palabras que no han visto nunca. Es el caso de estudiantes que conocen algunas vocales o saben cómo suena la primera letra de su nombre. En este caso, tendrían algunas correspondencias, pero no las suficientes para leer de forma adecuada palabras que no han visto nunca.

FASE ALFABÉTICA COMPLETA

El alumnado entra entonces en una fase que ahora podemos llamar fase alfabética completa, en la que adquieren la correspondencia entre letras y sonidos mediante una enseñanza explícita o, menos aconsejable, implícita. En esta fase, por fin, pueden empezar a decodificar palabras que no han visto nunca. Para ello, deben aplicar las correspondencias entre letras y sonidos uno tras otro para comprender gradualmente el significado de las palabras escritas. En esta etapa, la lectura ya no consiste en asociar dibujos individuales, es decir, grafemas, con sus fonemas. Se trata, por lo tanto, de una **lectura silábica**, lenta y vacilante, que aún no está consolidada ni es automática.

FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA

En la cuarta fase, los estudiantes entran en lo que se conoce como la fase alfabética consolidada. **Han comenzado a automatizar el reconocimiento de palabras escritas.** Esto significa que cuando un estudiante lee repetidamente la misma palabra, aplicando las correspondencias entre letras y sonidos, comienza a reconocerla con creciente automaticidad. A diferencia de la fase prealfabética, cuando creaban un dibujo, aquí es como si el estudiante hubiera reconocido todos los grafemas conectados e inferido sus sonidos a partir de ellos. En otras palabras, ha establecido la representación ortográfica de la palabra y la ha vinculado con la representación fonológica y su significado. Algunas palabras ya no necesitan leerse sílaba por sílaba. Las han decodificado tantas veces, aplicando las correspondencias entre letras y sonidos, que su reconocimiento se ha vuelto automático.

FASE ALFABÉTICA AUTOMATIZADA

En la quinta y última etapa, la etapa alfabética automatizada, el alumnado ha dedicado tantas horas a decodificar palabras (es decir, a leerlas mediante la correspondencia entre letras y sonidos) que han automatizado el reconocimiento de la gran mayoría de estas palabras. **Se desarrolla la fluidez lectora** y la capacidad de leer textos con prosodia y buena entonación.



Enseñar cómo suenan las letras

¿Por qué es fundamental este método?



Pues la respuesta es muy sencilla. Los profesionales deben entender que el alumnado no aprende a reconocer las palabras de forma global. Los estudiantes deben saber cómo son las letras para aplicar ese conocimiento de forma sistemática a la lectura de palabras. Esta es la única manera que, con la práctica, les va a permitir automatizar progresivamente el reconocimiento de las palabras escritas y ganar fluidez lectora. Dicho de otra manera, **sin saber cómo son las letras, no es posible aprender a leer**. Por tanto, la gran pregunta que yo debo hacerme como profesional es: ¿y yo cómo voy a enseñarles las letras? Pues en castellano tenemos al menos tres opciones.

Estas opciones es posible verlas representadas en la figura 22.

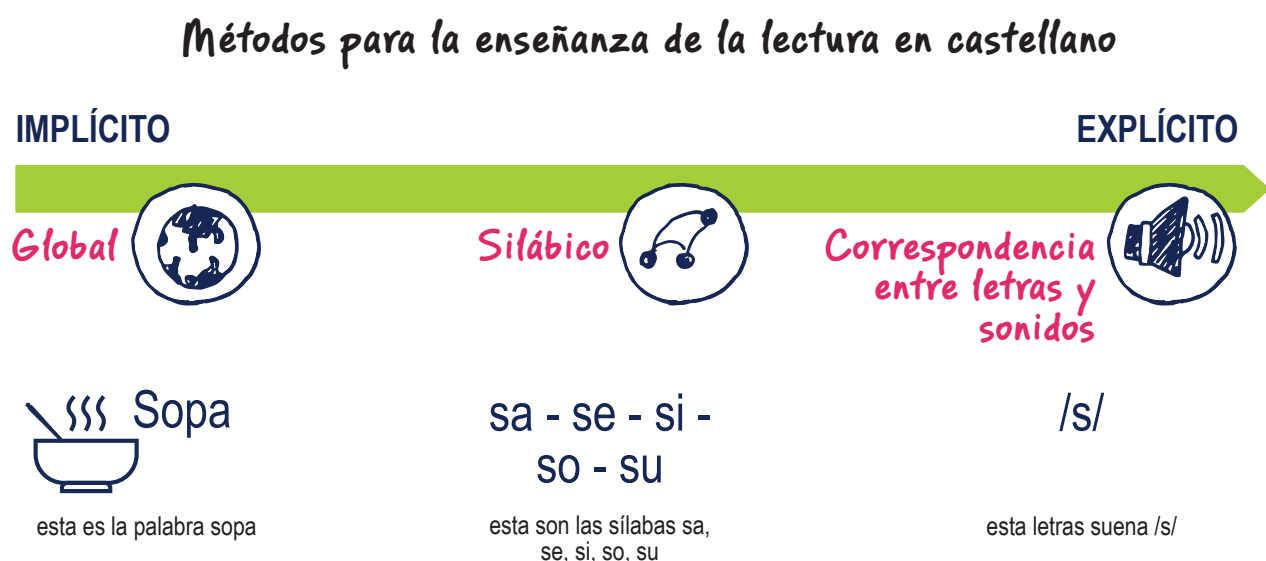


Figura 22

ilustración by @aacclarebelion

MÉTODOS GLOBALES

Los métodos globales son los métodos más implícitos para la enseñanza de la lectura. En ellos, el profesional pone la palabra, por ejemplo, “mesa”, y el alumnado, sin enseñanza directa de las correspondencias entre letras y sonidos, **extrae por sí mismos cómo suenan las letras**. Es decir, viendo la palabra “mesa”, el alumnado tiene que saber que la “m” suena /m/, que la “e” suena /e/, que la “s” suena /s/ y que la “a” suena /a/.

A partir de ahí, **podrán hacer analogías e inferir por sí mismos** palabras como “misa”, “musa” y “masa”. Los métodos globales son muy duros, ya que esperan que el alumnado extraiga información por sí mismo. El alumnado con más dificultades para aprender a leer, como los que están en riesgo de dislexia, podrían pasarse todo un año viendo la palabra “mesa” y no extraer de ahí las correspondencias entre letras y sonidos.

MÉTODOS SILÁBICOS

Los métodos silábicos son aquellos que **parten de la enseñanza de la sílaba**. Enseñan “la”, “le”, “li”, “lo”, “lu”, pero no descienden a la enseñanza explícita de las correspondencias entre letras y sonidos. Algunos estudios han demostrado que, incluso en idiomas con sílabas reconocibles y con una ortografía transparente, como el portugués, enseñar a leer con métodos silábicos es menos beneficioso que enseñar con métodos que descienden a la enseñanza explícita de las relaciones entre letras y sonidos.

Esto se debe a varios motivos:

- En primer lugar, al tiempo que necesita la enseñanza de los métodos silábicos. Un método silábico debe enseñar al estudiante 5 sílabas por cada una de las 20 letras que aproximadamente componen el alfabeto. Eso hace un total de 100 sílabas, pero no tiene en cuenta las sílabas inversas, es decir, las que tienen vocal-consonante como “al” en “ala”, lo que añadiría unas 50 o 60 sílabas más. Sin contar sílabas como las mixtas, “cal”, o las trabadas, como “claro”, y sin añadir los diptongos. El número de sílabas es, por tanto, muy elevado y es imposible que el profesional disponga de tiempo para enseñarlas todas.
- También es poco probable que el alumnado pueda aprender a reconocerlas todas visualmente.

Por ello, los métodos silábicos se vuelven implícitos, es decir, **el alumnado debe extraer por sí mismo las correspondencias entre letras y sonidos a partir de la sílaba**. Es decir, tienen que extraer que dentro de la sílaba “la” hay dos sonidos: la letra “l”, que suena /l/, y la letra “a”, que suena /a/. De no hacer esto, cuando aparezca la palabra “alta”, podrían leer “lata” y, cuando aparezca “esta”, podrían leer “seta”. Algunos estudios en idiomas muy similares al castellano han mostrado que al alumnado que viene de contextos más desfavorecidos le cuesta mucho trabajo extraer las correspondencias entre letras y sonidos partiendo de las sílabas, aprendiendo a leer de forma más adecuada si se les enseña cómo suenan las letras (Sargiani et al., 2022)⁵⁸.

Los métodos silábicos no son tan implícitos como los globales, pero aun así son algo implícitos. Por tanto, no son recomendables para el alumnado en general, pero mucho menos para aquellos que están en riesgo de presentar dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia.

MÉTODOS QUE ENSEÑAN LA CORRESPONDENCIA ENTRE LETRAS Y SONIDOS

La última posibilidad la constituyen aquellos métodos que **descienden a la enseñanza explícita de las correspondencias entre grafemas y fonemas**. Es decir, que enseñan cómo son las letras. Esto implica enseñar que la “s” suena /s/ y que la “l” suena /l/. La evidencia es clara: parece que, en los idiomas alfabéticos, es decir, en aquellos en los que las letras representan fonemas, enseñar explícitamente cómo suenan los símbolos es muy importante, especialmente para el alumnado que presenta mayores dificultades (Sargiani et al., 2021)⁵⁹.

A partir de esto, es posible desarrollar toda una serie de principios técnicos para enseñar a leer de una forma fundamentada en la investigación. En la figura 23 se detallan una serie de principios técnicos basados en la evidencia para la alfabetización emergente. Es fundamental recordar que el desarrollo de programas de enseñanza de la lectura que implementen estos principios contribuye a reducir el impacto de las dificultades de aprendizaje que muchos estudiantes enfrentan.

Principios técnicos para la enseñanza de la lectura



Figura 23

ilustración by @aacclarebelion

Principios técnicos para una enseñanza de la lectura informada desde la investigación

Principio 1:

Es necesario enseñar explícitamente las correspondencias entre las letras y sus sonidos

Este principio ya se ha descrito anteriormente y está relacionado con la **necesidad de enseñar cómo son las letras**. Sin embargo, es posible matizarlo un poco más. Parece que no todas las maneras de enseñar las correspondencias entre grafemas y fonemas son igual de eficaces. Enseñar de forma **explícita y directa**, sin añadir información no esencial, la relación entre sonido y símbolo (“esta letra es la ‘s’ y suena /s/”) parece resultar más eficaz que hacerlo a través de poemas o historias (Roberts et al., 2018)⁶⁰. También parece recomendable presentar la letra de forma aislada, en lugar de hacerlo dentro del nombre del alumnado (Roberts et al., 2020)⁶¹, ya que así es más fácil que los estudiantes establezcan la correspondencia correcta entre la letra y el sonido.

Otras estrategias, como **activar las características articulatorias de los fonemas** (Boyer y Ehri, 2011)⁶² —es decir, hacer que reflexionen, por ejemplo, que para producir el sonido de la letra “f” hay que apoyar los dientes en el labio inferior— o enseñar el patrón de grafomotor de la letra, contribuyen a memorizar tanto el sonido como la forma de esta (Lane et al., 2023)⁶³.

Además, **añadir gestos fonológicos implícitos**, cuya enseñanza no se realiza de manera explícita, pero que guardan relación con el sonido —por ejemplo, cerrar las manos al producir el sonido /m/, simulando el cierre de los labios— es una práctica habitual en métodos que han demostrado ser eficaces. En la figura 24 se presenta un método en cinco pasos (Palazón-López y López-López, 2024)⁶⁴ para enseñar las correspondencias entre letras y sonidos, basado en los principios mencionados anteriormente.

Un método en cinco pasos para enseñar las correspondencias entre letras y sonidos

(Palazón-López y López-López, 2024)



Figura 24

ilustración by @aacclarebellion

- 1) Presentación de la letra y su sonido:** El docente introduce la letra y explica cómo suena: “Esta letra es la ‘f’ y suena /f/”. Como hemos mencionado, presentar las letras de forma sencilla, explícita y directa está respaldado por la investigación.
- 2) Activación de las características articulatorias del fonema:** En este paso, el docente ayuda a tomar conciencia de cómo se produce el sonido: “Para hacer el sonido de la letra ‘f’, apoya los dientes en el labio inferior e imítame”. Este enfoque parece facilitar que el alumnado discrimine y almacene el sonido de manera más efectiva.
- 3) Asociación con imágenes:** Se presentan dibujos de objetos o elementos cuyos nombres comienzan con el sonido del grafema que se está enseñando. Este paso busca que el alumnado comprenda que

los sonidos correspondientes a las letras también están presentes en las palabras que usamos para comunicarnos.

- 4) **Conversión de sonido a símbolo** (fonema a grafema): El alumnado aprende a identificar un sonido y asociarlo con su letra correspondiente. Este paso refuerza la capacidad de decodificar palabras al escribir.
- 5) **Conversión de símbolo a sonido** (grafema a fonema): Los estudiantes practican leer las letras y producir sus sonidos, consolidando su capacidad para reconocer palabras escritas.

Principio 2:

Aunque el nombre de la letra es importante la enseñanza se debe focalizar sobre todo en el sonido

El segundo principio se relaciona con la idea de que **el docente debe enfocarse más en enseñar al alumnado el sonido de las letras que sus nombres**. Cuando decodificamos, no convertimos las letras en sus nombres, sino que ensamblamos el símbolo, es decir, el grafema, con su sonido. Además, existe evidencia científica que apoya que aprender los sonidos de las letras es más complejo que aprender sus nombres, por lo que la instrucción debe centrarse en este aspecto.

Una pregunta interesante es si, siendo cierto que focalizar la instrucción en el sonido es innegociable, también resulta necesario enseñar el nombre de las letras. Es decir, ¿debemos enseñar todo: nombre, sonido y símbolo (por ejemplo, “esta letra es la ese y suena /s/”), o debemos limitar la enseñanza al sonido y el símbolo (“esta letra suena /s/”)? Algunos investigadores, como Roberts et al. (2018)⁶⁵, han encontrado ventajas en enseñar el conjunto completo: nombre, sonido y símbolo, por encima de enseñar solo el sonido o únicamente el nombre.

De hecho, parece que los nombres de las letras que contienen en sí mismos su sonido (por ejemplo, la ese, que tiene el sonido /s/, o la ele, que contiene el sonido /l/) facilitan tanto el aprendizaje del sonido como el recuerdo del nombre de las letras.

Principio 3.

Hay que enseñar a decodificar

El tercer principio implica que **hay que enseñar a decodificar**, es decir, que no basta con conocer las correspondencias entre letras y sonidos para aprender a leer. De hecho, cuando leemos la palabra “mesa”, nosotros no pronunciamos los sonidos de cada una de las letras por separado, sino que los sonidos están coarticulados. Por tanto, **es importante que, una vez que los estudiantes conocen las correspondencias entre grafemas y fonemas, aprendan a transferir eso a la lectura de palabras**.

Para ello, autores como González-Frey y Ehri (2021)⁶⁶ han encontrado que enseñar a decodificar marcando las letras con el dedo y alargando los sonidos sin cortar la fonación es una buena idea para que el alumnado aprenda a decodificar. Así, marcarían la letra “s” con el dedo, alargando el sonido /s/ y conectándolo con los sonidos /o/ y /l/ mientras señalan las letras.

Dessemontet et al. (2019)⁶⁷ publicaron una estrategia en tres pasos cuyo cometido es el de enseñar al alumnado con dificultades de aprendizaje cómo decodificar las palabras escritas. Para implementar estos pasos, los estudiantes tienen que tener ya adquiridas las correspondencias entre grafemas y fonemas, es decir, tienen que saber cómo suenan las letras de la palabra que van a leer. Es posible ver esta estrategia en la figura 25.

Una estrategia de 3 pasos para enseñar a decodificar

(Dessemontet et al., 2019)

1 mesa
/m/ /e/ /s/ /a/

Nombramos los sonidos de las letras: Los estudiantes señalan con el dedo cada una de las letras de la palabra e indican su sonido por separado

2 mesa
/mmmeess
saaa/

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

3 mesa
/mesa/

Decimos la palabra rápido: Los estudiantes dicen toda la palabra de forma rápida y conectada

Figura 25 ilustración by @aacclarebelion

- 1) En el primer paso, el profesional pide a su alumnado que recuerde, antes de leer la palabra, el sonido de cada una de las letras que la conforman.
- 2) En el paso número dos, leen la palabra marcando las letras con el dedo mientras alargan los sonidos sin cortar la fonación.
- 3) En el paso tres, leen la palabra rápido.

A algunos estudiantes les cuesta trabajo transferir el conocimiento sobre cómo suenan las letras a la lectura de palabras de forma eficaz. Por ello, estrategias que explícitamente ayuden a desarrollar esta labor pueden ser de gran utilidad.

Cómo ofrecer correcciones

Además de enseñar a decodificar, otro aspecto interesante que los docentes deben tener en cuenta al trabajar la decodificación es saber cómo corregirlos. Dar correcciones demasiado generales, o que no permitan establecer correspondencias claras entre letras y sonidos, resulta poco adecuado y no ayuda a comprender los errores que pudieran cometer en la decodificación.

Por ello, establecer sistemas de andamiaje, como los que se presentan en la figura 26, puede ser interesante para ayudar a los estudiantes cuando cometen errores en tareas de lectura de palabras.

Niveles de apoyo para ayudar al alumnado en tareas de decodificación

(Palazón-López y López-López, 2024)

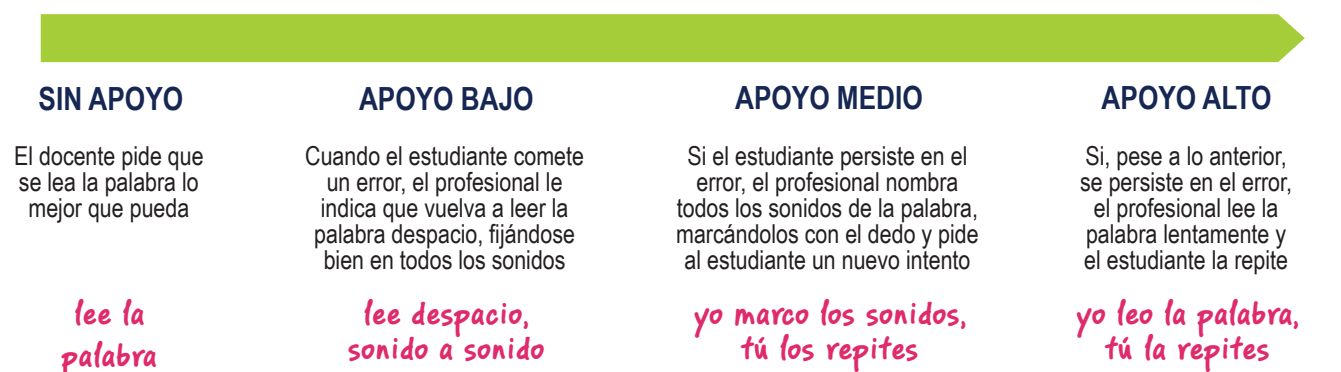


Figura 26

ilustración by @aacclarebelion

Finalmente, es importante abordar cómo practicar la decodificación trabajando con toda el aula. La investigación describe varias prácticas, aunque ninguna parece completamente convincente:

- En la **práctica coral**, todo el alumnado lee al unísono guiado por el docente. Sin embargo, esta práctica conlleva el **riesgo de que una gran parte del alumnado se desinterese** o se quede desconectada de la tarea mientras el grupo participa.
- La **práctica por turnos** garantiza que todos participen al menos una vez, pero al segmentar la actividad de manera que cada estudiante lea solo una palabra o frase, **la exposición a la lectura resulta muy limitada**.

Combinar ambas prácticas, como se muestra en la figura 27 nos ofrece los beneficios de ambas técnicas:

Una estrategia para practicar la decodificación en grupo

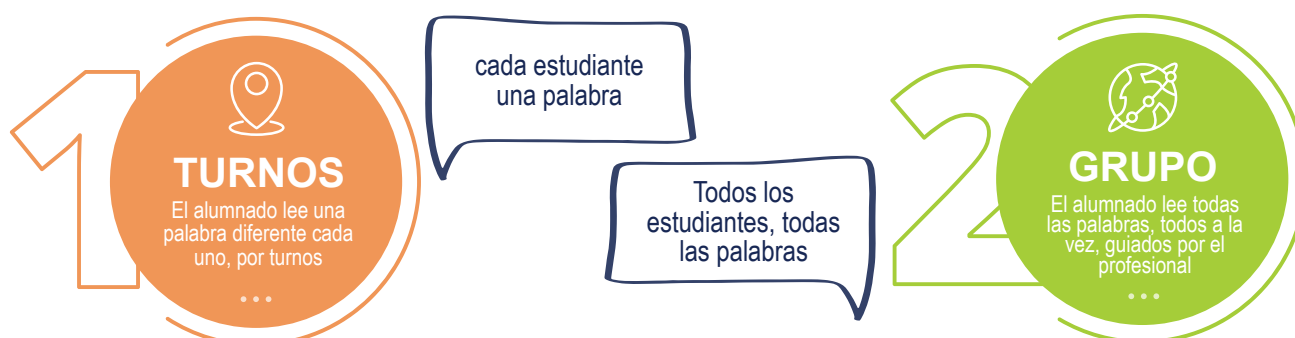


Figura 27

ilustración by @aacclarebelion

Principio 4.

Hay que trabajar con una adecuada secuenciación

Otro aspecto clave en la enseñanza de la lectura tiene que ver con la secuenciación de los grafemas, es decir, con el **orden en que se enseñan las letras**. De hecho, un buen programa de enseñanza de la lectura no debería poner a los estudiantes a leer ni a escribir palabras que contengan letras cuya correspondencia con el fonema no haya sido enseñada explícitamente.



Un buen programa de enseñanza de la lectura no debería poner a los estudiantes a leer ni a escribir palabras que contengan letras cuya correspondencia con el fonema no haya sido enseñada explícitamente

Básicamente, un buen programa de enseñanza de la lectura:

- **REVISAS LAS PALABRAS APRENDIDAS**

Revisa cada día las letras previamente aprendidas, introduce nuevas, automatiza estas relaciones mediante diversas actividades y transfiere todo lo anterior a la lectura de sílabas y palabras que incorporan dichas letras. Progresivamente, amplía el número de letras enseñadas y permite decodificar palabras y frases cada vez más diversas.

- **SELECCIONA LAS LECTURAS**

Exponer al alumnado a lecturas cuidadosamente diseñadas, evitando que tengan que leer palabras que contienen letras desconocidas para ellos es fundamental para prevenir malas generalizaciones y favorecer una adecuada transferencia entre la enseñanza de las correspondencias y la práctica de la lectura.

- **COMIENZA POR LAS VOCALES Y LAS CONSONANTES MÁS FRECUENTES Y UNÍVOCAS**

A la hora de enseñar a leer, parece una buena idea comenzar por las vocales. En cuanto a la secuenciación de las consonantes, puede ser útil empezar por aquellas que son **frecuentes, unívocas y que pueden alargarse al pronunciarse**.

La frecuencia de las letras es importante, ya que, como veremos más adelante, es fundamental conectar la enseñanza de las correspondencias entre grafemas y fonemas con la práctica de la decodificación. Si se enseñan letras poco frecuentes, es decir, que aparecen en pocas palabras del castellano, se limitará la cantidad de palabras que los estudiantes podrán leer. Por ejemplo, si se enseñara primero la letra “x”, resultaría poco práctico, ya que son muy pocas las palabras que pueden leerse con esta letra en las primeras etapas del aprendizaje.

Además, los grafemas enseñados al inicio deben ser unívocos, es decir, su correspondencia con el sonido debe ser estable. No sería recomendable enseñar en primer lugar la letra “g”, ya que su sonido varía: se pronuncia /g/ cuando va seguida de las vocales “a”, “o” y “u”, pero suena /x/ cuando precede a las vocales “e” e “i”.

Finalmente, parece recomendable enseñar al principio letras que representen fonemas cuyo sonido pueda alargarse. Letras como la “p” o la “t” se asocian a fonemas difíciles de prolongar, lo que, por un lado, dificulta su representación y manipulación por parte del alumnado y, por otro, no facilita técnicas como las que hemos visto anteriormente. Estas técnicas implican marcar las letras con el dedo y conectar unos sonidos con otros sin cortar la fonación.

En la figura 28 se puede observar una secuenciación ordenada para la enseñanza de las letras, teniendo en cuenta los criterios de frecuencia, univocidad y la posibilidad de alargar el sonido que representan.

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

Figura 28

• PRESENTA VARIAS LETRAS A LA VEZ

Para concluir, es importante señalar que no solo el orden de los grafemas es relevante, sino también el ritmo al que se presentan. Parece ser más beneficioso introducir las letras a un ritmo algo más acelerado, por ejemplo, enseñando dos o tres letras por semana en lugar de una sola (Vadasy y Sanders, 2021)⁶⁸.

Esto se debe a varios motivos. En primer lugar, **las letras parecen aprenderse mejor por contraste**, es decir, discriminándolas unas de otras. Si se presentan a un ritmo demasiado lento, esta diferenciación se vuelve más difícil. Además, dado que los métodos de enseñanza de la lectura deben conectar rápidamente la pronunciación de las letras con la práctica de la lectura, un ritmo muy bajo limitaría considerablemente el progreso de los estudiantes.

Por último, **presentar las letras a un ritmo algo más rápido, combinado con repasos acumulativos**, ofrece al alumnado una mayor exposición a lo largo del tiempo. Es fundamental aclarar que esto no

significa enseñar a leer más rápido, sino simplemente, presentar las letras a un ritmo más dinámico para favorecer los procesos de aprendizaje mencionados. El tiempo total destinado al programa de lectura sigue siendo el mismo, pero una presentación más ágil de las letras potencia su adquisición y uso.

Principio 5.

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

Savage et al. (2018)⁶⁹ han encontrado, en diversas investigaciones, que los métodos de enseñanza de la lectura que, además de enseñar cómo son las letras, conectan rápidamente este aprendizaje con tareas en las que se solicita al alumnado aplicar estos conocimientos a la lectura y escritura de palabras, funcionan mejor que aquellos métodos que solo enseñan las letras sin transferir rápidamente el aprendizaje a tareas prácticas. Por lo tanto, un buen método de enseñanza debe vincular de manera ágil la instrucción sobre las correspondencias entre grafemas y fonemas con actividades que impliquen decodificación.

Principio 6.

Enseñar a elaborar las letras ayuda a que estos recuerden mejor sus sonidos

El sexto y último principio para una enseñanza de la lectura bien fundamentada indica que enseñar a elaborar las letras contribuye a que los estudiantes aprendan mejor las relaciones entre letras y sonidos (Lane et al., 2023)⁷⁰. Esto tiene sentido ya que elaborar las letras ayuda a fijar la forma y retener la forma es muy importante para luego asociar ésta al sonido que le corresponde. En la figura 29 es posible ver una serie de criterios técnicos recomendables para que el alumnado aprenda a elaborar las letras (Al Otaiba et al., 2018)⁷¹.

¿Cómo enseñar a elaborar las letras? (Al Otaiba et al., 2018)



Figura 29

ilustración by @aacclarebellion

Enlaces de interés:

En el vídeo:

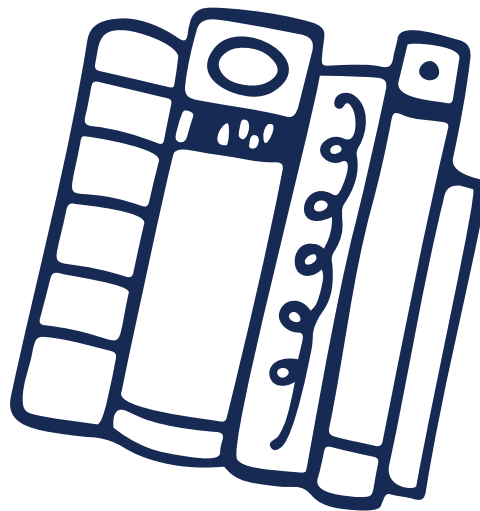
La adquisición de la lectura desde la evidencia científica

puedes ver una conferencia sobre cómo enseñar a leer con prácticas informadas desde la investigación

Web:

<https://www.youtube.com/@upvehukokulturazientifikok837>

Autora: Joana Acha.



En el artículo:

La ciencia nos dice cómo se aprende a leer mejor ¿Cómo lo aplicamos en el aula?

puedes ver algunas propuestas para abordar la investigación científica y realizar una transferencia positiva en el aula.

Web: <https://theconversation.com/>.

Autoras: Nuria Calet Ruiz, Gracia Jiménez Fernández y Marta Ferrero González.



Continuo en la respuesta educativa

Debemos ofrecer una **educación inclusiva** para dar una respuesta educativa garante de la presencia, participación y aprendizaje del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, asegurando la igualdad de oportunidades y la no exclusión.

La educación inclusiva es un derecho fundamental del alumnado tal y como se recoge en la legislación vigente: la Constitución Española (1978), Declaración de los Derechos Humanos (1948), la Convención de los Derechos del Niño (2006), la Declaración de Salamanca (1994), la [Ley Orgánica 3/2020](#), de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), [la Ley de Castilla-La Mancha de Educación 7/2010](#), de 20 de julio, el [Decreto 92/2022 del 16 de agosto](#), por el que se regula la organización de la orientación académica, educativa y profesional en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y el [Decreto 85/2018](#), del 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en Castilla-La Mancha.

En este Decreto se establece un **continuo de medidas** de inclusión educativa:

- Medidas de inclusión educativa promovidas por la Consejería de Educación.
- Medidas de inclusión educativa a nivel de centro.
- Medidas de inclusión educativa a nivel de aula.
- Medidas de inclusión educativa individualizadas.
- Medidas de inclusión educativa extraordinarias.

Todo ello, para conseguir una personalización y diversificación de los aprendizajes, eliminar las barreras existentes y realizar los ajustes pertinentes para conseguir un desarrollo óptimo del alumnado.

Es necesario reflexionar y conseguir un cambio de mirada en el centro, en el aula y en los docentes, llevando a cabo actuaciones en diferentes niveles, generando un entorno inclusivo y seguro. Las medidas de inclusión educativa a nivel de centro se contemplarán en el marco normativo del Proyecto Educativo del Centro (PEC), favoreciendo actuaciones formativas y de sensibilización de toda la comunidad educativa, además de institucionalizar protocolos de detección temprana de dificultades de aprendizaje.

Las medidas de inclusión educativa a nivel de aula determinarán actuaciones de carácter inclusivo que favorezcan el aprendizaje del alumnado con DEA y contribuyan a su éxito educativo. Las acciones deben estar recogidas en las propuestas curriculares y las programaciones de aula, es necesario que la redacción de estos documentos se realice desde un enfoque inclusivo, favoreciendo la accesibilidad, flexibilidad y el aprendizaje personalizado.

A través de medidas organizativas y metodológicas reduciremos las barreras en la enseñanza, proporcionando los ajustes y apoyos necesarios para la consecución de los aprendizajes. Las actuaciones individualizadas deberán estar basadas en las valoraciones realizadas por los equipos de orientación y apoyo o el departamento de orientación, facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas medidas individualizadas de inclusión educativa deberán estar recogidas en el Plan de Trabajo del alumnado, destacando los programas específicos de intervención que incluyen diferentes adaptaciones de acceso, adaptaciones de carácter metodológico en la organización, temporalización y presentación de los contenidos, en la metodología didáctica, en las técnicas e instrumentos de evaluación ajustados a las características y necesidades del alumnado de forma que garanticen el principio de accesibilidad universal.

Las medidas de inclusión educativa extraordinarias se llevarán a cabo tras haber agotado previamente el resto de las medidas de inclusión educativa. Para ello, los equipos docentes, deberán haber aplicado exhaustivamente las medidas de actuación a nivel de centro, aula y las medidas individualizadas, solo entonces, se podrá justificar la implantación de las medidas extraordinarias, entre las que se encuentran las adaptaciones curriculares significativas, las cuales se reflejarán en su Plan de Trabajo.

Este continuo de respuesta educativa contemplado en el marco normativo de Castilla-La Mancha es coherente con el **Modelo de Respuesta a la Intervención** organizado en tres niveles educativos para prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura como en el caso de la dislexia, aunque no exclusivamente.

¡Activar todos los recursos a tu alcance, es mi derecho y me permitirá desarrollarme positivamente!



El Modelo de Respuesta a la Intervención

Un buen modelo para prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura, como la dislexia (aunque no exclusivamente), es el de **Respuesta a la Intervención**. Este modelo surge con el objetivo de combatir los enfoques de “espera al fracaso”, los cuales han demostrado ser ineficaces para el alumnado con dificultades de aprendizaje (Colenbrander et al., 2023⁷²; Kovaleski et al., 2023⁷³).

En los modelos de “espera al fracaso”, la dislexia se considera una condición aislada del proceso de aprendizaje de la lectura y de la respuesta educativa que puede ofrecerse al alumnado en riesgo. Esta perspectiva determinista desvincula las dificultades del aprendizaje de la práctica docente, limitando las oportunidades de intervención temprana.

Por el contrario, los modelos de Respuesta a la Intervención se basan en la evidencia científica, que señala que **una enseñanza de la lectura de calidad para todos**, junto con una **respuesta rápida, intensiva y focalizada** para quienes muestran los primeros indicadores de riesgo, es **clave para reducir la incidencia y el impacto de dificultades** como la dislexia.

Este modelo se organiza en tres niveles. Es posible ver una representación del modelo en la figura 30:

El Modelo de Respuesta a la Intervención



Figura 30

ilustración by @aacolarebelion

NIVEL 1

En el **Nivel 1** se implementan programas de alfabetización dirigidos a toda la población estudiantil, con el objetivo de garantizar una enseñanza de calidad para todos.

Algunas actuaciones clave en este nivel incluirían aspectos ya vistos en esta guía:

- Programas de desarrollo del lenguaje en educación infantil, como el aprendizaje a través de cuentos y el fortalecimiento de las **habilidades narrativas**.

- Programas de **conciencia fonológica** para mejorar la representación de los sonidos del lenguaje.
- **Enseñanza explícita y estructurada** de la lectura, con un enfoque en el sonido de las letras más que en el nombre de las mismas y con procedimientos que enseñan a los estudiantes a **decodificar palabras** conectando los sonidos sin interrupciones, siguiendo una secuenciación estructurada de los grafemas y conectando de forma inmediata de la enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos con actividades de lectura y escritura.
- Adecuada programación de la enseñanza de **vocabulario y comprensión** de las palabras.

Este enfoque garantiza que la mayoría de los estudiantes adquieran una base sólida en lectura, reduciendo así la cantidad de estudiantes que necesitarán apoyo adicional en los siguientes niveles de intervención.

CRIBADO UNIVERSAL

En el Nivel 1, es fundamental aplicar trimestralmente un **cribado universal** desde el primer curso de educación primaria y con dos propósitos principales (Kovaleski et al., 2023)⁷⁴:

1. En primer lugar, debe permitir **evaluar el nivel general del alumnado** en el aprendizaje de la lectura. Recoger estos datos es crucial, ya que la lectura es una habilidad vehicular central en la escolarización de los estudiantes.
2. En segundo lugar, el cribado debe ayudar a **identificar a aquellos estudiantes que comienzan a presentar dificultades** en el aprendizaje de la lectura.

Es importante que esta evaluación se enfoque en habilidades curriculares clave (Kovaleski et al., 2023)⁷⁵. Aplicar instrumentos que midan la capacidad de decodificar palabras escritas, la adquisición de las correspondencias entre letras y sonidos, y la conciencia fonémica de manera rápida y grupal en el primer curso de educación primaria es una excelente estrategia para tomar decisiones educativas fundamentadas.

NIVEL 2

El segundo nivel de intervención se centra en ofrecer **apoyo educativo al alumnado que muestra las primeras dificultades en el aprendizaje de la lectura**. Es esencial comprender que estos estudiantes aún no presentan dislexia, ya que sus dificultades no son persistentes. Sin embargo, esperar a que la brecha se agrande antes de intervenir es un error grave. En este nivel es recomendable implementar programas educativos tempranos en agrupamientos reducidos (Lovett et al., 2017)⁷⁶, aplicados como medida ordinaria por maestros con horas de apoyo en el primer curso de educación primaria. El objetivo es evitar que los estudiantes con dificultades iniciales se queden atrás.

El Nivel 2 supone una **intensificación curricular**: los estudiantes continúan recibiendo el programa de enseñanza de la lectura diseñado para todo el alumnado, pero **además participan en un programa educativo específico** en grupos reducidos cuando se encuentran en situación de riesgo, aunque aún no hayan sido diagnosticados.

Es recomendable incluir en este nivel rutinas que:

- **Enseñen explícitamente** las correspondencias entre letras y sonidos aún no adquiridas.
- **Automaticen estas relaciones** mediante tareas de conciencia fonémica.
- **Transfieran estos aprendizajes** a actividades de lectura y escritura de palabras.

De esta manera, se favorece una intervención temprana y efectiva que puede prevenir dificultades más severas en el futuro. Es posible ver un ejemplo de lo anterior en la figura 31.

Enseñar las letras y transferir lo aprendido a tareas de decodificación (Palazón-López y López-López, 2024)

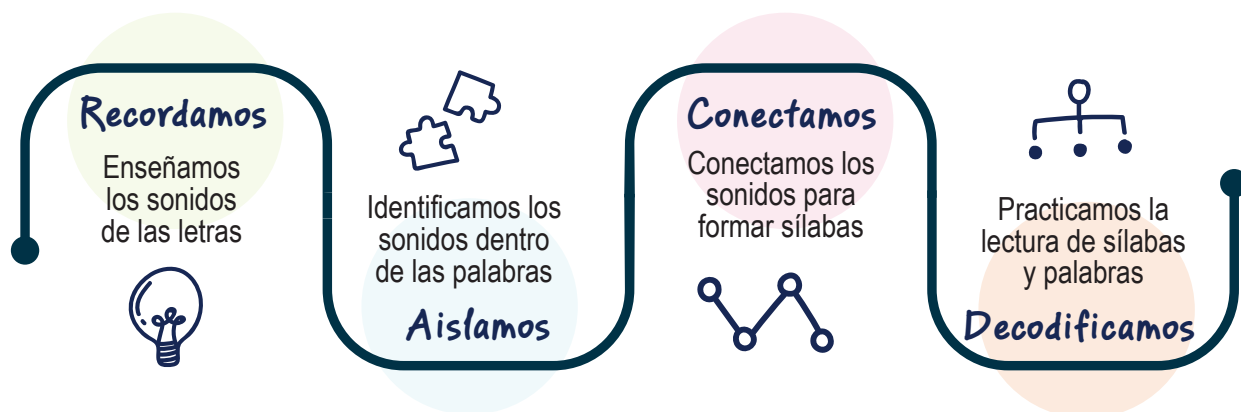


Figura 31

ilustración by @aacclarebelion

NIVEL 3

El Nivel 3 está **dirigido a aquellos estudiantes que presentan dificultades graves** y persistentes en el aprendizaje de la lectura. Se trata de un grupo de estudiantes que, en su mayoría, ya han sido diagnosticados con dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia, y que no han respondido de manera adecuada a intervenciones educativas intensivas y focalizadas aplicadas tempranamente en grupos reducidos.

Este alumnado requiere una respuesta educativa especializada, proporcionada por profesionales altamente cualificados, que aborden de manera específica sus dificultades en la lectura (Denton et al., 2013)⁷⁷. En los centros educativos, los especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje suelen ser los encargados de ofrecer este tipo de apoyo.

En el próximo apartado, exploraremos cómo proporcionar una respuesta educativa de calidad para el alumnado con dislexia y otras dificultades graves en la lectura.

Este modelo de intervención en tres niveles resume gran parte de lo que sabemos que es fundamental en los centros educativos para facilitar la alfabetización de todo el alumnado y prevenir dificultades en aquellos estudiantes que presentan problemas para aprender a leer.

- Se deben aplicar programas educativos de calidad para todo el alumnado, garantizando una alfabetización efectiva desde la etapa escolar.
- Es fundamental contar con una respuesta educativa rápida, temprana e intensiva para aquellos estudiantes en riesgo de desarrollar dificultades en la lectura.
- Es necesario implementar programas tempranos desde los 3 a 5 años que fomenten habilidades lingüísticas y fonológicas clave para un adecuado aprendizaje lector.
- Finalmente, se debe ofrecer una intervención especializada para aquellos estudiantes con dificultades graves y persistentes, como el alumnado con dislexia.

Todo lo anterior se resume en la figura 32:

Actuaciones de éxito en los centros educativos

Haciendo prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura

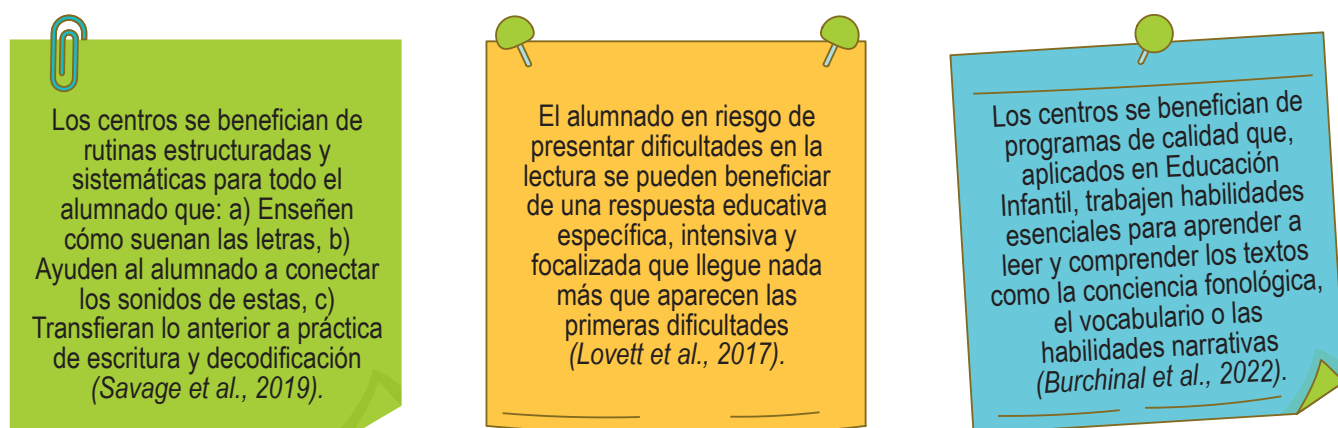


Figura 32

ilustración by @aacclarebelion

Intervenir de forma temprana con el alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura

Aquel alumnado que ya presenta dislexia, es decir, que cuenta con **dificultades graves y persistentes** para aprender a leer, necesita, por supuesto, **intervenciones de calidad** que mejoren su decodificación.

Se ha demostrado que una respuesta educativa bien fundamentada puede mejorar las habilidades para leer de forma precisa y fluida. Por tanto, aquellos especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica que brindan una respuesta específica al alumnado diagnosticado con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura tienen la posibilidad de mejorar la calidad de vida de este alumnado con actuaciones bien fundamentadas. Desglosamos en este apartado algunos consejos para ayudar a estos profesionales a implementar una respuesta educativa de calidad (Palazón-López et al., 2024)⁷⁸.

• REALIZAR UNA EVALUACIÓN INICIAL

En primer lugar, a la hora de intervenir con el alumnado con dislexia, parece interesante **partir de una evaluación inicial** que registre de forma adecuada:

1. Las **correspondencias entre grafemas y fonemas** que no están bien adquiridas
2. Las **estructuras silábicas** en las que no logran una correcta decodificación
3. El **grado de automatización** en el reconocimiento de palabras y determinar si aún persiste el silabeo, una lectura pausada o con poca prosodia y fluidez

En la figura 33 es posible ver una lista de comprobación de errores habituales en la decodificación del alumnado con dislexia.

Lista de comprobación de errores para la evaluación inicial en el alumnado con dislexia					
1. ERRORES DE CONFUSIÓN DE GRAFEMAS CUYOS FONEMAS COMPARTEN RASGOS					
1.1. b/d	si	no	1.2. b/m	si	no
1.3. ñ/ll, y	si	no	1.4. f/z	si	no
1.5. g/c	si	no	1.6. p/q	si	no
1.7. Confusión de vocales	si	no	1.8. Otros	si	no
2. ERRORES EN LA APLICACIÓN DE LAS CORRESPONDENCIAS ENTRE LETRAS Y SONIDOS					
2.1. C /k/	si	no	2.2. C /θ/	si	no
2.3. Qu	si	no	2.4. G /g/	si	no
2.5. G /x/	si	no	2.6. Gu /g/	si	no
2.5. Gü	si	no	2.7. Gua/guo	si	no
2.9. R en inicio y final de palabra	si	no	2.10. RR entre dos vocales	si	no
2.11. R entre dos vocales	si	no	2.12. Otros	si	no
3. ERRORES EN LA ESTRUCTURA EN LA DECODIFICACIÓN DE ESTRUCTURAS SILÁBICAS COMPLEJAS					
3.1. Inversión de sílabas CCV	si	no	3.2. Inversión de sílabas CVC	si	no
3.2. Adición de fonemas/sílabas	si	no	3.3. Omisión de fonemas/sílabas	si	no
3.5. Inversión de sílabas CVV	si	no	3.6. Otros	si	no
Figura 33					

• ENSEÑANZA EXPLÍCITA

El profesional debe entender que la intervención en dislexia se fundamenta principalmente en una **enseñanza explícita de las correspondencias entre letras y sonidos no adquiridos, de aquellos grafemas que se confunden con otros fonemas que comparten rasgos, así como de las estructuras silábicas que no se decodifican bien**, para luego transferir esa enseñanza explícita a tareas de lectura y escritura (Denton et al., 2013)⁷⁹. Por ello, será muy importante enseñar las relaciones entre letras y sonidos de forma adecuada, activando las características articulatorias de los fonemas. Por ejemplo, para pronunciar la /f/, se debe indicar al estudiante que coloque los dientes sobre el labio inferior y refuerce la pronunciación de la letra. **Será fundamental que el profesional transfiera rápidamente este aprendizaje a tareas que impliquen leer y escribir.**

• CONCIENCIA FONÉMICA

El docente puede introducir **ejercicios de conciencia fonémica** que ayuden a aislar, segmentar e integrar los sonidos que componen las palabras, y a transferir estos aprendizajes a tareas de lectura y escritura (Palazón-López et al., 2024)⁸⁰. Proporcionar a este alumnado práctica de decodificación de palabras con complejidad creciente, con correcciones de calidad centradas en las correspondencias entre letras y sonidos no bien adquiridas, así como en las estructuras silábicas que no se decodifican correctamente, es una buena estrategia (Denton et al., 2013)⁸¹.

• LECTURAS REPETIDAS

Para mejorar la fluidez, el trabajo de **lecturas repetidas**, en el que el alumnado lee repetidamente el mismo texto, típicamente entre 3 y 5 veces, con un modelado previo, resulta ser una buena idea (Therrien, 2004)⁸². El objetivo es adquirir metas concretas, como evitar cometer errores, leer lo más rápido posible sin sacrificar la precisión, y hacer una lectura correcta de puntos, comas y otros signos de puntuación. Esta estrategia cuenta con respaldo científico.

En la figura 34 es posible ver un ejemplo de un programa de intervención educativa para el alumnado con dislexia que ya presenta dificultades graves y persistentes para aprender a leer (Palazón-López et al., 2024)⁸³.

Ejemplo de un programa específico para la mejora de la decodificación en el alumnado con dislexia
(Palazón-López et al., 2024)

Principio transversal: instrucción explícita de las relaciones entre grafemas y fonemas. Se enseñan explícitamente y de forma transversal a todas las actividades, las relaciones entre las letras y los sonidos, instruyendo de forma explícita todas las regularidades

Bloque	1. Conciencia fonémica	2. Decodificación	3. Reconocimiento de ortografía frecuente	4. Lecturas repetidas
Descripción	Segmentan e integran los fonemas que componen las palabras que después escriben, apoyados con material manipulativo	Decodifican palabras que incluyen errores detectados en la evaluación inicial	Actividades que implican leer, escribir, reconocer y ensamblar morfemas o palabras frecuentes	Lecturas repetidas con modelado y graduación sistemática de la dificultad
Tiempo	15 minutos	15 minutos	10 minutos	15 minutos

Figura 34

Para aquel alumnado que presenta dificultades en la lectura relacionadas con el desarrollo del lenguaje, los programas específicos que enfoquen la enseñanza de **vocabulario académico**, la resolución de diferencias, el abordaje de conocimientos esenciales del currículo no bien adquiridos, así como el trabajo de **estrategias que les ayuden a monitorizar la atención** mientras leen, también son una buena idea para mejorar la comprensión lectora de este alumnado.

El profesional también debe tener en cuenta que el alumnado con dificultades para la lectura puede tener asociadas dificultades de aprendizaje que es necesario abordar a nivel instruccional. En la figura 35 es posible ver un resumen de estas dificultades (Withbread et al., 2021)⁸⁴.

Problemas para enseñar a leer al alumnado con dificultades de aprendizaje (Withbread et al., 2021)



DIFICULTAD PARA
GENERALIZAR LO
APRENDIDO



DIFICULTAD PARA
EL APRENDIZAJE
POR INFERENCIA



POBRE MEMORIA
AUDITIVA



DIFICULTADES
PARA RETENER
Y PROCESAR
INFORMACIÓN
VERBAL



POBRE
MEMORIA PARA
CODIFICAR Y
RECUPERAR LA
INFORMACIÓN

Figura 35

ilustración by @aacofarebelion

Algunas conclusiones:

- Puesto que parte de este alumnado tiene dificultades para generalizar lo aprendido, parece sensato que el profesional **gradúe los programas educativos de forma muy exhaustiva**, transfiriendo de las tareas sencillas a las complejas y proporcionando apoyos verbales y visuales que se retiren sistemáticamente.
- Además, es importante que el profesional haga muy **explícita la enseñanza**, especialmente de las relaciones entre letras y sonidos, así como de todas las regularidades esenciales para aprender a leer, ya que muchos de estos estudiantes tienen dificultades para inferir por sí mismos estas relaciones y no las extraen de forma autónoma.
- También es clave **trabajar con apoyo visual, material manipulativo y fácil de representar**, ya que estos estudiantes podrían presentar dificultades para retener y procesar información verbal debido a una pobre memoria verbal auditiva.
- Además, es fundamental realizar una **práctica de recuperación frecuente**, de tal manera que los estudiantes evoquen, apliquen y repasen continuamente todos los contenidos previamente enseñados, ya que presentan dificultades para recuperar y evocar conocimiento explícito.



La enseñanza de la lectura fundamentada desde la investigación

PRINCIPALES CONCLUSIONES

1

Parece una buena idea que los **programas de enseñanza** de la lectura enseñen cómo suenan las letras, incorporen conciencia fonémica y práctica de decodificación, vocabulario y comprensión.

2

Hay que **enseñar cómo suenan las letras** mediante rutinas claras, estructuradas y bien fundamentadas.

3

El **modelo de respuesta a la intervención** supone un buen punto de partida para prevenir las dificultades en lectura y escritura.

4

No debemos esperar al diagnóstico para ofrecer intervenciones intensivas y focalizadas al alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

L

/a/

O

/f/

D

Enlaces de interés:



En este artículo:

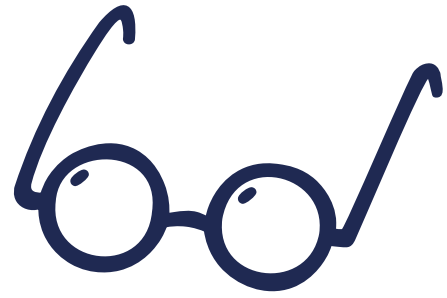
Rtl una respuesta para los más capaces también

se detalla el modelo Rtl y su aplicación para todo el alumnado

Web:

<https://www.javiertouron.es/>

Autor: Javier Tourón



En este enlace:

Recursos JCCM para una educación inclusiva

puedes encontrar el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y otros recursos y guías para una respuesta inclusiva.



En este artículo de investigación:

IDECOL: eficacia de una intervención con niños en riesgo de dislexia en un contexto profesional mediante un diseño experimental de caso único

puedes ver cómo aplicar un programa de intervención con alumnado en riesgo de dislexia en castellano.

Web: www.revistas.ucm.es

Autores: Julián Palazón López,
Pablo Avilés Martínez y
Amanda Cortés Sandoval.



**Las
dificultades
específicas
de
aprendizaje**

Las dificultades específicas de aprendizaje

En este bloque hablaremos de las dificultades específicas de aprendizaje que podemos observar en algunos estudiantes y que pueden manifestarse una vez que ya hemos realizado todas las tareas de prevención, enseñanza e intervención rápida e intensiva que se han desglosado en apartados anteriores. Como hemos dicho anteriormente, es importante entender que las dificultades específicas de aprendizaje no son enfermedades, sino problemas graves y persistentes relacionados con aprendizajes culturales concretos, como la lectura, la escritura y las matemáticas. Es de suma importancia que los docentes comprendan que las prácticas educativas exitosas, aplicadas de forma temprana, **reducen el impacto e incidencia de estas dificultades**.

No obstante, a pesar de una enseñanza de alta calidad, es posible que parte del alumnado siga presentando dificultades graves y persistentes en tareas relacionadas con la decodificación de palabras, con la escritura de manera legible y fluida, o con el manejo de las habilidades numéricas. En este bloque, daremos un breve repaso a lo que sabemos sobre estas dificultades.

Introducción a las dificultades específicas de aprendizaje

Una buena manera de aproximarse a la definición de las dificultades específicas de aprendizaje es partir de los criterios para su detección. Siguiendo manuales especializados, como el de Fletcher et al. (2019)⁸⁵, la detección de estas dificultades puede realizarse a partir de tres criterios.

1. **Bajo rendimiento en habilidades académicas específicas** relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo. Es decir, el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje presenta problemas para adquirir habilidades básicas relacionadas con aspectos culturales concretos. Esta diferencia es significativa respecto a su grupo de iguales y **es posible medirla con instrumentos válidos y fiables** diseñados para ello.
2. Las dificultades **persisten en el tiempo** a pesar de una adecuada respuesta educativa. En ausencia de escolarización o educación formal, es esperable que todos los estudiantes presenten dificultades para leer, escribir y manejar los números. Algunos manuales diagnósticos médicos indican que para detectar estas dificultades específicas es necesario un programa de intervención de al menos seis meses en lectura, escritura y cálculo. Sin embargo, la elección de seis meses en lugar de tres o de un año carece de validez científica y constituye un **punto de corte arbitrario**.

3. Estas dificultades **no deben explicarse mejor por otras causas** como discapacidad intelectual, problemas sensoriales (como deficiencias visuales o auditivas) o privación sociocultural.

La definición de las dificultades específicas de aprendizaje no es sencilla y existe un amplio debate en torno a ella. No obstante, esta aproximación nos ayuda a comprender en qué consisten:

- **Dislexia:** Dificultad específica para la decodificación, es decir, para leer de manera precisa y fluida. Persiste a pesar de una adecuada respuesta educativa y no se debe a problemas cognitivos, sensoriales o de privación sociocultural. En la figura 36 se muestra un ejemplo de estos criterios operativizados para el diagnóstico de la dislexia.

Tres criterios para la detección de la dislexia

((Fletcher et al., 2019))

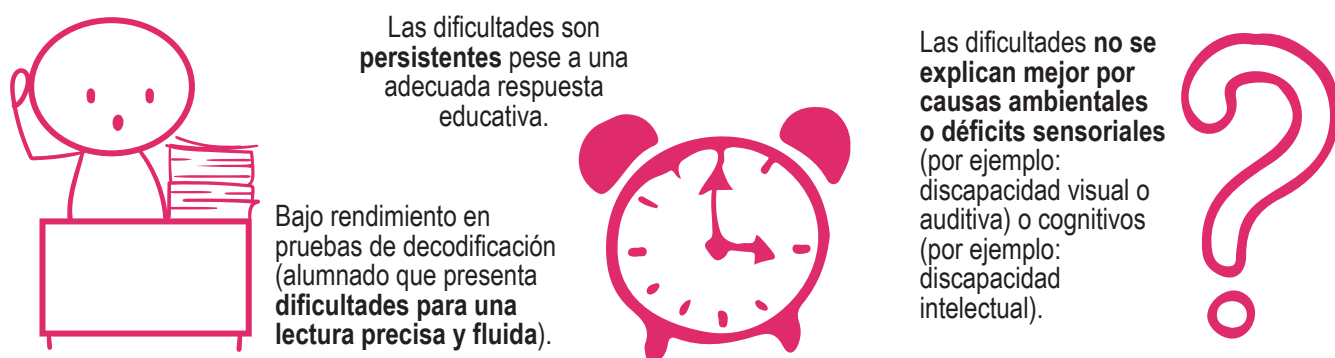


Figura 36

ilustración by @aacclarebelion

- **Disgrafía:** Dificultad severa y persistente para lograr una escritura legible y fluida, a pesar de una adecuada respuesta educativa. No se debe a problemas cognitivos, sensoriales ni a privación sociocultural.
- **Disortografía:** Problema grave y persistente que implica un bajo rendimiento en la recuperación de la ortografía de las palabras al escribir. Consiste en dificultades para diferenciar, por ejemplo, si “llavero” se escribe con “ll” o con “y”, si “girasol” se escribe con “g” o con “j”, o si “ventana” se escribe con “b” o con “v”. Esta dificultad persiste a pesar de una adecuada respuesta educativa y no se explica mejor por problemas cognitivos, sensoriales o de privación sociocultural.
- **Discalculia:** Problema grave y persistente para manejar y representar los números, así como para adquirir habilidades aritméticas. Implica un bajo rendimiento en tareas diversas relacionadas con la comprensión del concepto de número, el valor posicional, los hechos numéricos, la resolución de problemas y la adquisición de procedimientos matemáticos. No se debe a problemas cognitivos, sensoriales o privación sociocultural y persiste a pesar de una adecuada respuesta educativa.

El alumnado que presenta alguna de estas dificultades necesita lo que se ha descrito en esta guía:

1. Programas **preventivos** aplicados desde educación infantil y los primeros cursos de educación primaria que desarrollen habilidades en aritmética, escritura y lectura, basados en la investigación.
2. Una **respuesta educativa temprana**, intensiva y focalizada cuando aparecen las primeras dificultades y aún están en una situación de riesgo, antes de que el diagnóstico se confirme y la brecha con sus iguales se amplíe demasiado.

3. Una **respuesta educativa intensiva y focalizada** cuando el diagnóstico ha sido confirmado por profesionales especializados que puedan ayudarles en habilidades fundamentales como la lectura, la escritura y el cálculo.

El alumnado con dislexia, por ejemplo, que aún no decodifica las palabras de forma precisa y fluida, no puede recibir la enseñanza del contenido curricular a través de estrategias que dependan exclusivamente de la lectura. Esto les impide aprender los contenidos.

También supone un problema evaluar sus conocimientos por vía escrita, ya que sus dificultades para automatizar las correspondencias entre grafías y sonidos les dificultan demostrar lo que saben a través de la lectura y la escritura. Sin embargo, exceptuar al alumnado con dificultades específicas en ortografía o legibilidad de la letra de otros contenidos clave no solo es injusto, sino también contraproducente, ya que no registra adecuadamente los conocimientos que poseen.

No debe generarse una falsa dicotomía entre la necesidad de que este alumnado reciba intervención directa por parte de profesionales especializados dentro de los colegios para mejorar la lectura, el cálculo y la escritura, y el hecho de que requieran adaptaciones de acceso para aprender y demostrar sus conocimientos en la evaluación. Todas estas son medidas necesarias que los centros educativos deben aplicar para garantizar su desarrollo y bienestar.

Finalmente, por el bien del alumnado con dislexia, parece necesario abandonar una serie de ideas que no tienen base científica y que pueden desorientarnos a la hora de la detección del alumnado que la presenta (Elliott y Grigorenko, 2024)⁸⁶:

Desterrando falsas ideas:

1. No parece haber evidencia técnica que justifique la idea de que el alumnado con dislexia posee una mayor creatividad o una forma de pensar diferente. Diversos análisis han encontrado que este alumnado **presenta niveles muy heterogéneos de creatividad e inteligencia**. Las dificultades específicas para leer de manera precisa y fluida se observan de forma transversal en toda la población.
2. El alumnado que tiene dificultades para decodificar pero que no tiene dislexia **requiere de intervenciones específicas** enfocadas en la enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos. Estas intervenciones deben ayudar a los estudiantes a mejorar la representación de los sonidos que componen las palabras mediante tareas de **conciencia fonémica**, y transferir este aprendizaje a la **decodificación** de palabras y la lectura de textos conectado.
3. El alumnado con **desconocimiento del idioma o en situación de privación sociocultural** que presenta dificultades para aprender a decodificar necesita estrategias educativas similares a las propuestas en esta guía para el alumnado con dislexia (Elliott, 2020)⁸⁷.
4. Además, no parece sensato detectar la dislexia con pruebas descontextualizadas de lectura y escritura. Las pruebas que evalúan procesos cognitivos de dominio general, como memoria de trabajo, velocidad de procesamiento o razonamiento verbal, no son tan eficaces para la detección de la dislexia como las **pruebas específicas que miden la capacidad de leer con precisión y fluidez**. Estas últimas son las que deben administrarse para una detección adecuada (Elliott, 2020)⁸⁸.
5. Aunque las dificultades en lectura y escritura suelen estar relacionadas, no siempre van de la mano. Algunos estudiantes que leen con precisión y fluidez pueden presentar errores en la escritura de palabras debido a dificultades en la adquisición de las correspondencias entre grafemas y fonemas o en el dominio de la ortografía. Por tanto, **no se deben descartar problemas en la escritura solo porque un estudiante sea capaz de leer correctamente**.

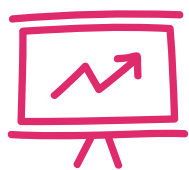
Estos falsos mitos están resumidos en la figura 37.

Falsos mitos en torno a la dislexia

(Elliott y Grigorenko, 2024)



La dislexia **NO** implica una forma diferente de pensar o una mayor creatividad.



La intervención **NO** es diferente a otras dificultades para la decodificación



La detección de la dislexia **NO** puede fundamentarse en evaluaciones que no abordan aspectos estrechamente relacionados con la lectura.



Las dificultades en la escritura y la lectura **NO** son siempre inseparables.

Figura 37

ilustración by @aacolarebelion

Las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la Educación Secundaria Obligatoria

Para finalizar esta guía, cabe recordar que la detección y la intervención de las dificultades específicas del aprendizaje, como la dislexia, en la Educación Secundaria Obligatoria, es igualmente importante, aunque no siempre se tenga conciencia de ello en el imaginario popular. De hecho, contamos con investigación y procedimientos específicos que nos ayudan tanto a detectar a este alumnado como a intervenir con ellos.

[The Reading League](#) (2024) describe un procedimiento en cuatro pasos para detectar al alumnado con dislexia en la etapa cercana a la adolescencia:

1. El primer paso consiste en administrar una **evaluación grupal de la comprensión lectora**.
2. Una vez aplicado este paso, se procede a **evaluar la fluidez lectora** del alumnado. Algunos estudiantes con adecuada fluidez lectora pueden presentar al tiempo baja comprensión lectora debido a problemas de vocabulario o de conocimientos previos (siguiendo el modelo simple de lectura).
3. Para los estudiantes con baja fluidez lectora, se evalúa la habilidad de decodificación mediante la lectura de palabras aisladas con varias sílabas y estructuras silábicas complejas.
4. Finalmente, se analiza la **adquisición de la correspondencia entre grafemas y fonemas** por parte de los estudiantes.

El alumnado con dislexia detectado en la Educación Secundaria Obligatoria, además de las citadas adaptaciones en la evaluación y en la metodología, necesitan programas educativos de calidad para mejorar su decodificación. Estos programas implican la consolidación de aquellas correspondencias aún no adquiridas, la descomposición en fonemas, sílabas y morfemas de palabras complejas, la práctica de decodificación con términos difíciles y la mejora de la fluidez lectora con actividades como la lectura repetida.

Las actividades de lectura repetida incluyen el modelado por parte del profesional, estableciendo objetivos específicos como leer lo más rápido posible sin cometer errores, respetar la puntuación, y realizar entre tres y cinco repeticiones del mismo texto con correcciones sistemáticas (Therrien, 2004)⁸⁹.

En la figura 38 se muestra un procedimiento específico de lectura repetida que puede aplicarse al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con baja fluidez lectora.

Procedimiento de lecturas repetidas para mejorar la fluidez lectora

De 3 a 5 veces

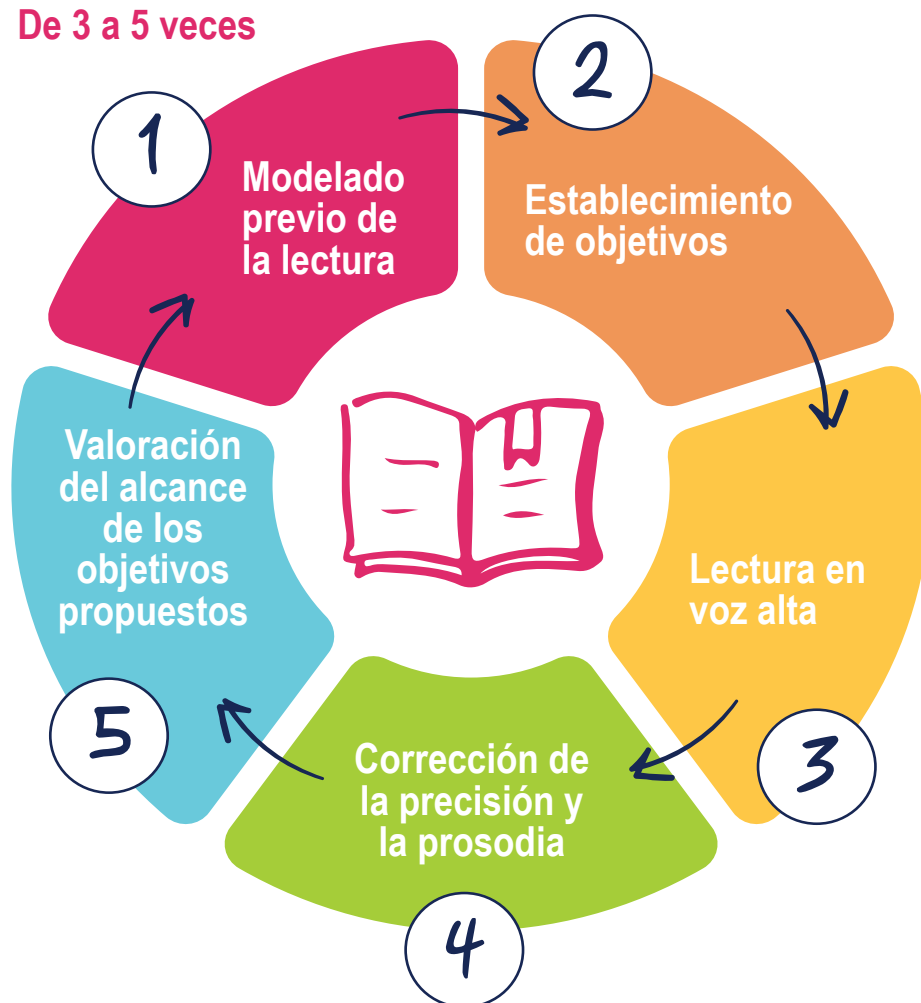


Figura 38

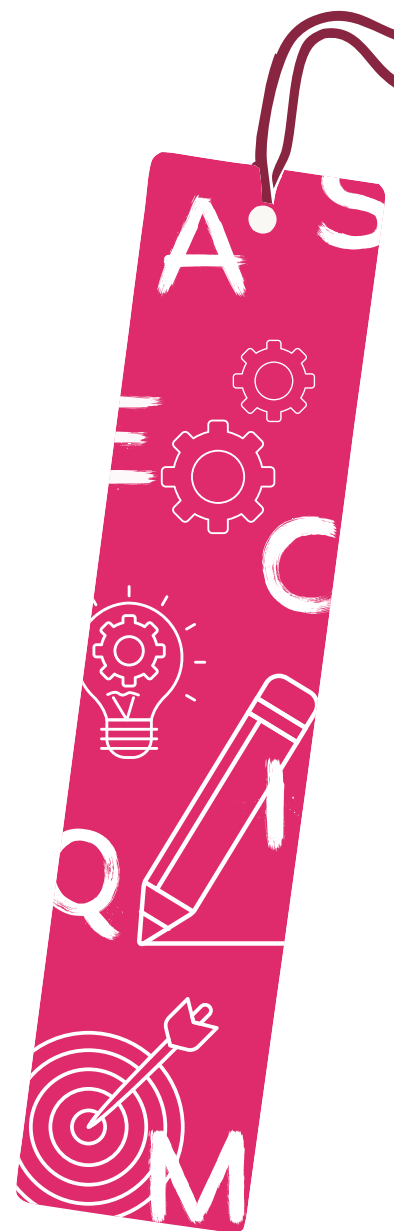
ilustración by @aacclarebelion

Mejorar las habilidades para decodificar palabras largas y complejas en estudiantes de 10 a 15 años

A medida que los estudiantes avanzan en su educación, los textos que deben leer se tornan más complejos, incluyendo términos difíciles de descifrar, especialmente en materias como ciencias naturales y sociales. Palabras extensas y complicadas, como “heterogeneidad”, “desestabilización” o “predominante”, pueden representar un reto particular para quienes presentan dificultades en la lectura, como es el caso del alumnado con dislexia (Seidenberg, 2017)⁹⁰.

En este contexto, recientes investigaciones han aportado enfoques novedosos. Destacan los estudios liderados por Jessica Toste y su equipo, enfocados en diseñar estrategias para mejorar la capacidad de descodificación de palabras largas en alumnos con dificultades lectoras. También son relevantes las recomendaciones de [What Works Clearinghouse](#) (WWC), (Vaughn et al., 2022)⁹¹, orientadas a fortalecer estas habilidades en estudiantes mayores. Aunque el idioma inglés presenta un mayor grado de opacidad en la correspondencia entre grafemas y fonemas en comparación con el castellano, estos hallazgos resultan valiosos. De hecho, en las aulas es común encontrar adolescentes con serios problemas para leer correctamente palabras extensas y poco frecuentes.

Jessica Toste y su equipo (Toste et al., 2017⁹²; Toste et al., 2019⁹³) han desarrollado y validado diversas intervenciones para mejorar la decodificación en alumnado mayor con dificultades en la lectura. En un estudio aleatorizado con 108 participantes de entre 10 y 11 años (Toste et al., 2019)⁹⁴, se aplicó una intervención en grupos pequeños de tres a cuatro estudiantes, con sesiones de 40 minutos realizadas cuatro veces por semana, hasta completar un total de 40 sesiones. Los resultados mostraron un impacto moderado y significativo (0.43) en la capacidad de decodificación en comparación con el grupo de control (véase figura 39).



Programa para mejorar la decodificación en adolescentes con dislexia

(Toste et al., 2017)



Figura 39

ilustración by @aacclarebelion

La intervención incluyó diversas actividades, tales como:

- **Calentamiento** (3 minutos): se enseñaban las correspondencias entre conjuntos de grafemas y fonemas y se practicaba la decodificación de conjuntos de letras difíciles de decodificar en inglés.
- **Banco de afijos** (3 minutos): se enseñaban afijos (prefijos/ sufijos) que aparecen frecuentemente en palabras largas.
- **Juego de construcción de palabras** (5 minutos): los estudiantes construían, a través de diversos juegos, palabras largas y complejas añadiendo afijos a una serie de palabras base.
- **Batir al reloj**: una vez estudiada la estructura que presentaban las palabras largas (analizando prefijos y sufijos) los estudiantes practicaban tratando de segmentar algunas listas de palabras en sus diferentes partes lo más rápido que fuera posible, superando su propio tiempo.
- **Escritura de palabras** (5 -8 minutos): practicaban la escritura y el deletreo de palabras largas.
- **Lectura rápida** (5 minutos): practicaban la decodificación de palabras largas con corrección específica y tratando de adquirir fluidez.
- **Lectura de textos**: leían textos que incorporaban palabras largas y complejas similares a las trabajadas.

ESTRATEGIAS QUE FUNCIONAN

Por su parte, Vaughn et al. (2022)⁹⁵ revisaron para WWC ([What Works Clearinghouse](#)) un total de 32 estudios sobre estrategias para mejorar la descodificación de términos largos y poco familiares en estudiantes de 10 a 15 años. De estos, 17 cumplían completamente con los estándares de calidad del WWC y los demás lo hacían con algunas reservas.

En total, estos estudios analizaron el desempeño de 17.175 estudiantes en 267 instituciones. Los resultados mostraron un alto nivel de evidencia sobre la efectividad de estas intervenciones, recomendándose estrategias como:

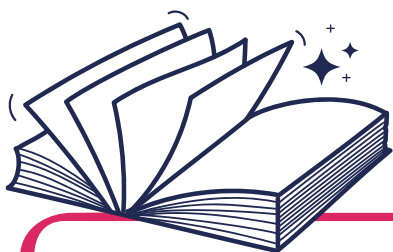
- Evaluar de manera individualizada la **adquisición de correspondencias** entre grafemas y fonemas, asegurando su dominio antes de continuar.
- Enseñar **estrategias específicas** para abordar la lectura de términos extensos, siguiendo metodologías como la de Toste et al. (2019), que enfatizan la segmentación estructural.
- Incorporar **ejercicios de deletreo y descodificación** para mejorar la precisión y automatización en la lectura de palabras largas.
- Fomentar la **lectura rápida con retroalimentación inmediata**, trabajando tanto palabras aisladas como en contexto textual.

El inglés, al ser un idioma con una relación menos transparente entre grafemas y fonemas que el castellano, presenta desafíos específicos en la decodificación. Por ello, es posible que algunas estrategias del WWC sean más útiles en ese idioma.

Sin embargo, en el ámbito hispanohablante también hay numerosos estudiantes de primaria y secundaria con dificultades para leer palabras largas. Muchos no han consolidado la correspondencia entre letras y sonidos (por ejemplo, desconocen cuándo la “g” se pronuncia como /g/ o como /x/), lo que los lleva a cometer errores como confundir “principado” con “príncipe” o “principio”. Estas dificultades limitan su acceso al conocimiento y dificultan su integración en el entorno escolar. **Explorar y adaptar este tipo de intervenciones podría representar una vía de apoyo clave para estos estudiantes.**

Las dificultades específicas de aprendizaje

PRINCIPALES CONCLUSIONES



1

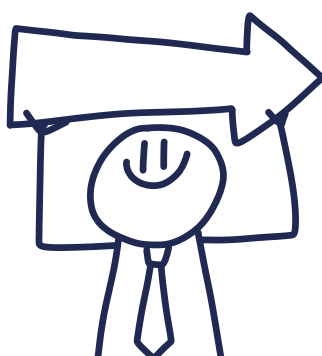
Las dificultades específicas de aprendizaje implican problemas graves y persistentes para adquirir aspectos relacionados con la lectura, la escritura y el cálculo.

2

La dislexia no es un problema de lateralidad ni es, por definición, un problema de comprensión lectora. **Implica dificultades para leer de forma precisa y fluida.**

3

Muchos adolescentes con dificultades de aprendizaje aún pueden recibir intervenciones que mejoren su lectura y escritura.



Enlaces de interés:

En este enlace:

Una nueva propuesta de definición de Dislexia

puedes ver un artículo sobre cómo mejorar la motivación en el alumnado con dislexia.

Blog: Comprensión lectora basada en evidencias <https://clbe.wordpress.com/>.

Autor: Juan Cruz Ripoll



**Previnendo las
dificultades en la
lectura desde el
contexto familiar:
una propuesta
práctica**

Guiar a tus hijos en el aprendizaje de la lectura

Leer con los más pequeños de manera diaria es, probablemente, la práctica más avalada por la investigación para mejorar en lenguaje oral de los niños y niñas en casa. Es una buena idea para prevenir las dificultades en la lectura y favorecer una alfabetización adecuada. En la figura 38 tiene algunas ideas para interactuar con ellos.

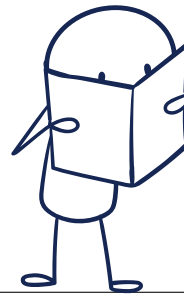
Ideas para interactuar en torno a la lectura

CUANDO LEO CON MIS HIJOS E HIJAS PUEDO PREGUNTAR:

¿Qué significa esta palabra?



¿Por qué este personaje se siente de esta forma?



¿Qué está pasando en la historia?



¿Qué hubieras hecho en su lugar?

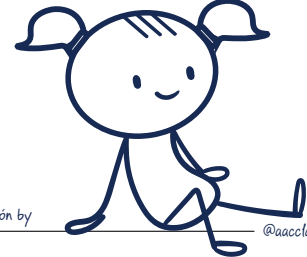


Figura 38

ilustración by

@aacclarebelton

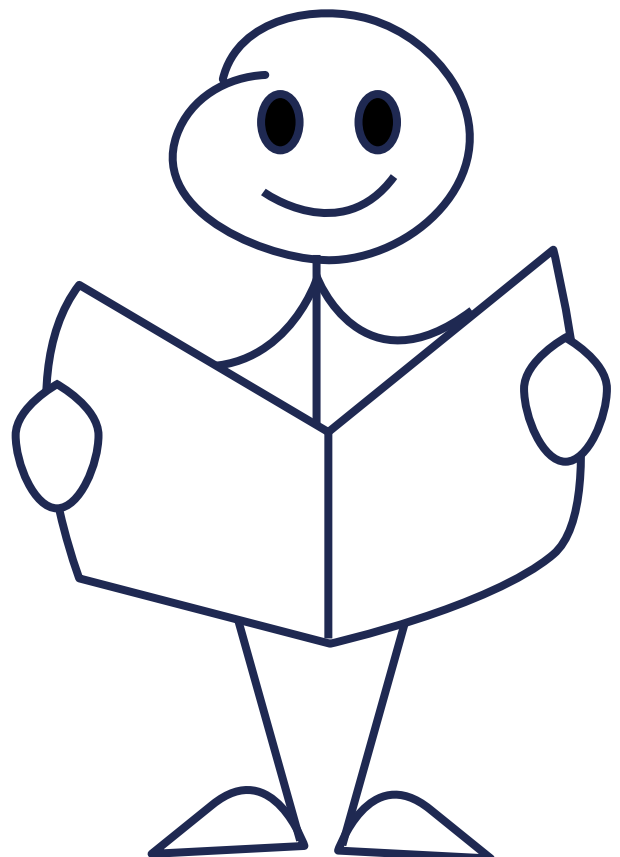
Sin embargo, para que estas lecturas en casa mejoren el lenguaje deben cumplir una serie de **requisitos**:

- Deben ser **diarias** o, al menos, muy frecuentes.
- El adulto debe **interaccionar** con el menor respecto a lo que lee. Se pueden hacer preguntas respecto al vocabulario, lo que pasa en la historia y pedir su opinión. Si no hay interacciones entre el adulto y el aprendiz, las lecturas compartidas no sirven de mucho.
- El adulto debe **seleccionar textos** narrativos (que cuenten una historia), pero también textos informativos (que hablen de los animales o de los dinosaurios, por ejemplo).

Las lecturas son una estupenda **oportunidad para**:

- a) Ampliar los turnos que tienen las conversaciones
- b) Expandir y extender el lenguaje.

Además, cuando lea con su hijo o hija trate de hacer preguntas cada vez más abstractas. Pase de pedir que nombre, a que describa, infiera y, finalmente, explique.



Una propuesta práctica:

1. Trate de leer con su hijo o hija **cinco veces a la semana**. Cada lectura compartida tendrá una duración de 20 minutos.
2. Elija **un texto narrativo** (una historia) **y otro informativo** (sobre animales, plantas, medios de transporte, etc.) y rótelos a lo largo de los cinco días.
3. **Pregunte y explique**, durante la lectura, el significado de palabras que no conoce, qué haría en lugar del protagonista o qué es lo que más le ha gustado de este libro. **Interactúe al menos 10 veces en cada lectura**. Trate de hacer preguntas como las que se le han indicado en la figura 40.

En la figura 41 es posible ver una pequeña planificación semanal.

Programando lecturas compartidas en casa					
	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5
Libro	La casa embrujada	Los animales en la granja	La casa embrujada	Los animales en la granja	La casa embrujada
Tipo de lectura	Narrativo	Informativo	Narrativo	Informativo	Narrativo
Duración	20 minutos	20 minutos	20 minutos	20 minutos	20 minutos
Interacciones	10	10	10	10	10

Figura 41

Trate de aumentar las conversaciones de 3 a 5 turnos

Tener interacciones lingüísticas y conversaciones de calidad en casa no es tan fácil como parece. Sin embargo, estas resultan fundamentales para los más pequeños. En este apartado dejamos unos sencillos consejos de cómo generar en el ambiente familiar conversaciones de mayor profundidad con nuestros hijos e hijas. Algunos investigadores dicen que, cuando interactuamos con los niños y niñas, la mayoría de las conversaciones tienen tres turnos. Trate de aumentar las conversaciones con su hijo o hija de tres a cinco turnos.

Fíjese en el ejemplo:

Adulto: ¿qué pasa en esta página? (pregunta)

Menor: la niña está enfadada.

Adulto: ¿por qué está enfadada? (desafío)

Menor: se le ha roto su juguete.

Adulto: la niña está enfadada porque se le ha roto su juguete (extensión)

Al programa de lecturas compartidas anterior, por lo tanto, **añádale un objetivo**, tratar de ampliar las conversaciones **de tres a cinco turnos**. Puede ver la planificación en la figura 42.

Programando lecturas compartidas en casa, añadiendo un objetivo

	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5
Libro	La casa embrujada	Los animales en la granja	La casa embrujada	Los animales en la granja	La casa embrujada
Tipo de lectura	Narrativo	Informativo	Narrativo	Informativo	Narrativo
Duración	20 minutos	20 minutos	20 minutos	20 minutos	20 minutos
Interacciones	10	10	10	10	10
Objetivo	ALARGAR LAS CONVERSACIONES DE 3 A 5 TURNOS				

Figura 42

Alargar las conversaciones de 3 a 5 turnos



Figura 43

ilustración by @aacclarebelion

Expanda y extienda el lenguaje

Extender y expandir el lenguaje es una de las cosas que más apoya la investigación para mejorar el lenguaje de los más pequeños. Para expandir y extender el lenguaje, el adulto vuelve a emitir lo que los pequeños han expresado, pero cumpliendo con lo siguiente:

- a) Se debe mantener el **significado** de lo que los estudiantes expresan
- b) La oración del adulto debe ser **gramaticalmente correcta y añadir más detalles**.

Dejamos un ejemplo de esta técnica aplicada por un adulto que ayuda a un estudiante que no usa correctamente la preposición con (figura 44).

Ejemplo de cómo expandir el lenguaje



¿Con qué come la niña?

Cuchara



La niña come con la cuchara

Figura 44

ilustración by @aacclarebelion

Al programa de lecturas compartidas anterior añádale un segundo objetivo, tratar de **expandir y extender el lenguaje**.

Puede ver la planificación en la figura 45

Programando lecturas compartidas en casa, añadiendo el objetivo de expandir

	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5
Libro	La casa embrujada	Los animales en la granja	La casa embrujada	Los animales en la granja	La casa embrujada
Tipo de lectura	Narrativo	Informativo	Narrativo	Informativo	Narrativo
Duración	20 minutos	20 minutos	20 minutos	20 minutos	20 minutos
Interacciones	10	10	10	10	10
Objetivo 1	ALARGAR LAS CONVERSACIONES DE 3 A 5 TURNOS				
Objetivo 2	EXPANDIR Y EXTENDER LAS FRASES QUE LOS ESTUDIANTES PRONUNCIAN				

Figura 45

Previnendo las dificultades en la lectura desde el contexto familiar

PRINCIPALES CONCLUSIONES

1

Las **lecturas compartidas** en el ambiente familiar son una buena idea para mejorar el lenguaje y facilitar el proceso de alfabetización

2

Expandir y extender las frases cortas y mal estructuradas de los niños y niñas pequeñas es una forma adecuada de mejorar su lenguaje.

3

Las familias pueden aprender cómo **mantener con sus hijos e hijas conversaciones lingüísticamente ricas**.

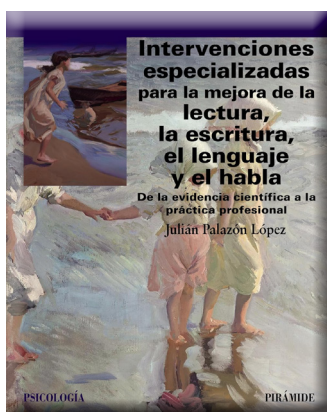


Para profundizar ...



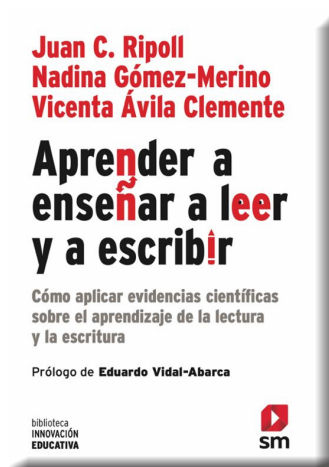
Comprender y Responder al Alumnado con DEA

Palazón López, J. (2025).
Centro Regional de Formación del
Profesorado de Castilla-La Mancha
Webinar.



Intervenciones especializadas para la mejora de la lectura, la escritura, el lenguaje y el habla: De la evidencia científica a la práctica profesional.

Palazón López, J. (2025). Ediciones Pirámide.
ISBN: 978-8436850673



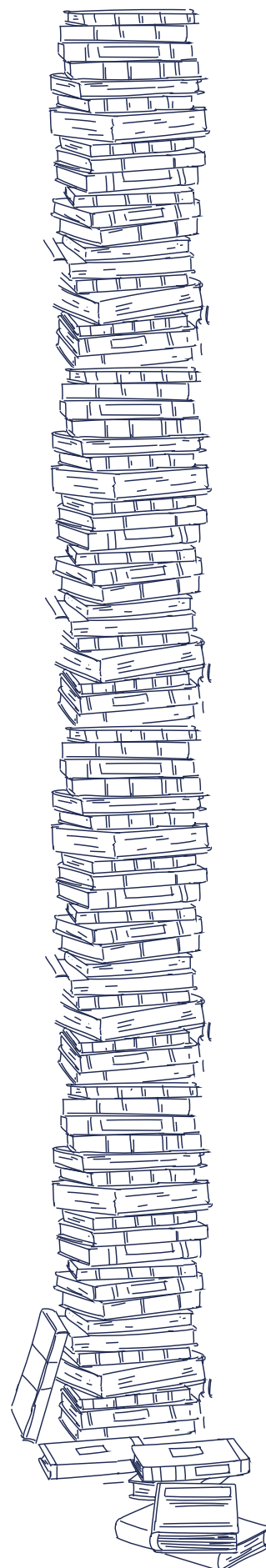
Aprender a enseñar a leer y a escribir: Cómo aplicar evidencias científicas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Ripoll Salceda, J. C., Ávila Clemente, V. y
Gómez Merino, N. (2024).
Ediciones SM.
ISBN: 978-8411821865

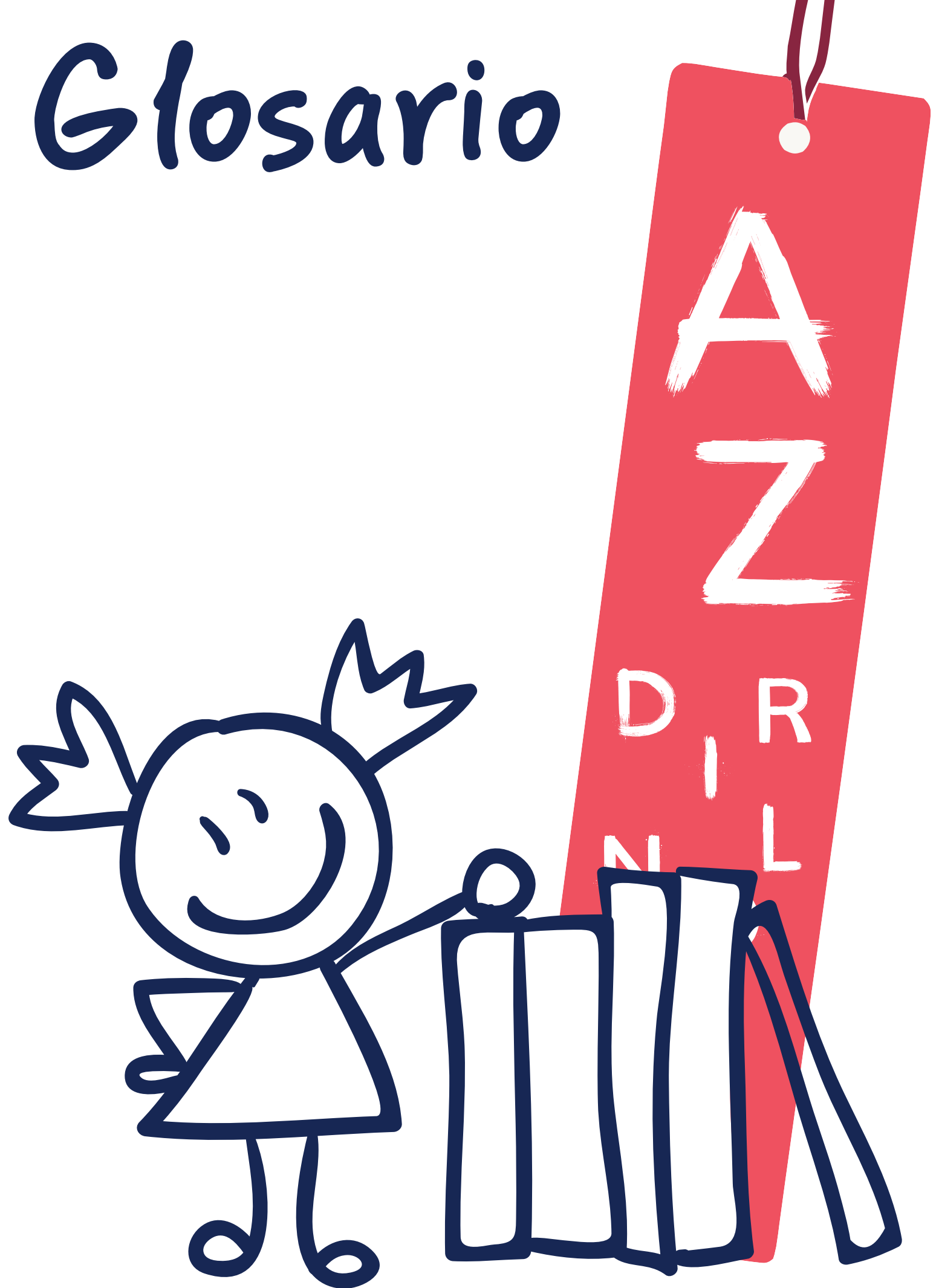


¿Cómo aprendemos a leer? Y cómo enseñar a leer según la ciencia.

Ruiz Martín, H. (2025).
International Science Teaching Foundation.
ISBN: 979-13-990185-1-6



Glosario



Alfabetización:

Proceso por el que una persona aprende el código escrito, esto es, las relaciones entre las letras y los sonidos y que permite, mediante la enseñanza explícita y la práctica sostenida, acceder al significado de los textos escritos.

Comprensión del lenguaje:

La comprensión del lenguaje se refiere a la capacidad de entender el discurso oral por parte del receptor del mensaje. Este término abarca aspectos cruciales, como:

- Disponer de un vocabulario amplio y profundo.
- Entender estructuras sintácticas complejas.
- Contar con conocimientos previos sobre el tema tratado en la comunicación.
- Manejar la información implícita en el mensaje.

Conciencia fonológica:

Es la capacidad de manipular y representar mentalmente las unidades del lenguaje oral independientemente de su significado. Incluye la sensibilidad a las unidades que conforman el habla, como:

- Las frases que componen las oraciones.
- Las palabras que forman las frases.
- Las sílabas que constituyen las palabras.
- Los fonemas que integran las palabras.

Conciencia léxica:

Capacidad de manipular y representar mentalmente las palabras que forman las oraciones.

Conciencia silábica:

Capacidad de manipular y representar mentalmente las sílabas que conforman las palabras.

Conciencia fonémica:

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

Decodificación:

Es la capacidad de leer palabras escritas de forma precisa, fluida y sin errores. Este proceso suele comenzar con el aprendizaje de las correspondencias entre letras y sonidos, evolucionando hacia un reconocimiento automatizado de las palabras escritas con la práctica.

Dislexia:

Es una dificultad específica de aprendizaje que implica problemas graves y persistentes para decodificar palabras escritas de forma precisa y fluida. Esta dificultad no se debe a:

- Problemas cognitivos de dominio general.
- Problemas sensoriales.
- Ausencia de una adecuada enseñanza de la lectura.

Habilidades narrativas:

Tienen que ver con la capacidad del alumnado para exponer de forma correcta, ordenada y lingüísticamente correcta una serie de eventos de manera ordenada. Es una habilidad que predice, a edades tempranas, las posteriores habilidades de comprensión lectora y de composición escrita.

Lecturas compartidas:

Son aquellas en las que los adultos interactúan de forma activa con los niños en torno al texto

Modelo simple de lectura:

Este modelo describe cómo dos habilidades esenciales determinan la comprensión lectora. La interacción entre ambas es multiplicativa y el producto final define la comprensión lectora de los niños.

Las dos habilidades clave son:

- Decodificación: Capacidad de leer palabras escritas.
- Comprensión del lenguaje: Capacidad de entender el significado del mensaje.

Principio alfabético:

Capacidad de entender que cada uno de los sonidos que componen el habla está relacionado con una letra que los representa.

Vocabulario:

El vocabulario se refiere al conjunto de palabras que una persona conoce y utiliza en un idioma determinado. Este término abarca tanto el vocabulario receptivo (las palabras que comprendemos al leer o escuchar) como el vocabulario productivo (las palabras que utilizamos al hablar o escribir).

El vocabulario es fundamental para la comunicación efectiva y para el aprendizaje de cualquier materia, ya que permite expresar ideas, comprender información y facilitar el intercambio de pensamientos y conocimientos. Además, un vocabulario amplio y bien desarrollado está estrechamente relacionado con la capacidad de comprender textos y de aprender en general.

Referencias



Notas al final

- (1) Protopapas, (2019). Evolving Concepts of Dyslexia and Their Implications for Research and Remediation. *Frontiers in Psychology* (Vol. 10:2873). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02873>
- (2) Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2019). The identification of specific learning disabilities: A summary of research on best practices. *Grantee Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606380.pdf>
- (3) Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The Critical Role of Instructional Response for Identifying Dyslexia and Other Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353. <https://doi.org/10.1177/0022219420906801> (Original work published 2020)
- (4) Ferrer et al., (2015). Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence, *The Journal of Pediatrics* (Volume 167, Issue 5, pp. 1121-1125.e2). <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.07.045>
- (5) Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2020, August 22). Dyslexia: An ounce of prevention is better than a pound of diagnosis and treatment. <https://doi.org/10.31234/osf.io/nvgje>
- (6) Ver pie 4.
- (7) Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104> (Original work published 1986)
- (8) Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2016). Response to instruction in preschool: Results of two randomized studies with children at significant risk of reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 114–129. <https://doi.org/10.1037/edu0000054>
- (9) Ashny, J., McBride, M., Naftel, S., O'Brien, E., Paulson, L. H., & Kilpatrick, D. A. (2023). *Teaching Phoneme Awareness in 2023*. https://www.sterncenter.org/wp-content/uploads/2022/07/Teaching-PA-in-2023_A-Guide-for-Educators_2.02.2023.pdf
- (10) Burchinal et al., (2022). *Preparing Young Children for School* (WWC 2022009), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED621926.pdf>. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Recuperado de <https://whatworks.ed.gov/>
- (11) Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015
- (12) Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47–73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- (13) Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M. y Hulme, C. (2020). Dyslexia and developmental language disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672- 680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- (14) Ver pie 12.
- (15) Kim, Y.S.G. (2020). *Interactive Dynamic Literacy Model: An Integrative Theoretical Framework for Reading-Writing Relations*. In: Alves, R.A., Limpo, T., Joshi, R.M. (eds) *Reading-Writing Connections*. Literacy Studies, vol 19. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_2
- (16) Lindström, E. R., & Roberts, G. J. (2022). Preparing Teachers to Facilitate Engagement in Reading Intervention Through Embedded Behavioral Supports. *Intervention in School and Clinic*, 59(1), 29-39. <https://doi.org/10.1177/10534512221130067> (Original work published 2023)
- (17) Ver pie 8.
- (18) Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794>

- (19) Ferrer, E., Shaywitz, B., Holahan, J., Marchione, K., Michaels, R., Shaywitz, Sally E., (2015). Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence, *The Journal of Pediatrics*, Volume 167, Issue 5, 2015, Pages 1121-1125.e2, <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.07.045>.
- (20) Ver Pie 2
- (21) Ver Pie 1.
- (22) Ver Pie 4.
- (23) Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Wanzek, J., Greulich, L., Schatschneider, C., & Wagner, R. K. (2014). To Wait in Tier 1 or Intervene Immediately: A Randomized Experiment Examining First-Grade Response to Intervention in Reading. *Exceptional Children*, 81(1), 11-27. <https://doi.org/10.1177/0014402914532234> (Original work published 2014)
- (24) Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- (25) Ver pie 22.
- (26) Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 55–64. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/SLDRP1501_6
- (27) Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Publications.
- (28) Ver pie 8.
- (29) Ver pie 26.
- (30) Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(1), 77–89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- (31) Ver pie 8.
- (32) Piasta, S. B., & Hudson, A. K. (2022). Key knowledge to support phonological awareness and phonics instruction. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/trtr.2093>
- (33) 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. <https://doi.org/10.1002/rrq.432>
- (34) Ver pie 26.
- (35) Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Journal for the Study of Education and Development*, 19(73), 49–63. <https://doi.org/10.1174/02103709660560546>
- (36) McNeill, B. C., & Gillon, G. T. (2021). Integrated phonological awareness intervention. *Interventions for speech sound disorders in children*, 111-139.
- (37) Ver pie 34
- (38) Ver pie 26.
- (39) Spear-Swerling, L. (2024). *The structured literacy planner: designing interventions for common reading difficulties*. Guildfor press
- (40) Boyer, N., & 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. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.520778>
- (41) Claire Noble, Giovanni Sala, Michelle Peter, Jamie Lingwood, Caroline Rowland, Fernand Gobet, Julian Pine, The impact of shared book reading on children’s language skills: A meta-analysis, *Educational Research Review*, Volume 28, 2019, 100290, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18305116?via%3Dihub>.
- (42) Cubillos, M., & Geras, M. (2024). Many Prompts, Few Expansions: Preservice Early Childhood Educators’ Implementation of Dialogic Reading. *Early Childhood Education Journal*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01750-5>

- (43) Cabell, S. Q., & Zucker, T. A. (2024). Using Strive for Five Conversations to Strengthen Language Comprehension in Preschool through Grade One. *The Reading Teacher*, 77(4), 522-532. <https://doi.org/10.1002/trtr.2266>
- (44) Hanne Næss Hjetland, Ellen Iren Brinchmann, Ronny Scherer, Charles Hulme, Monica Melby-Lervåg, (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, Volume 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>.
- (45) Ver pie 9.
- (46) Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113. <https://doi.org/10.1086/525549>
- (47) Gordon, K. R. (2020). The advantages of retrieval-based and spaced practice: Implications for word learning in clinical and educational contexts. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 955-965. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19i-00001
- (48) Kappus, (2022). [E. Based Approach for Target Vocabulary Instruction: A Seven-Step Routine](#). *The Reading League* 1(2), 49-53.
- (49) Ver pie 11
- (50) Gillam, S. L., Gillam, R. B., Magimairaj, B. M., Capin, P., Israelsen-Augenstein, M., Roberts, G., & Vaughn, S. (2024). Contextualized, multicomponent language instruction: From theory to randomized controlled trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 55(3), 661-682. https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-23-00171
- (51) Ver pie 11.
- (52) Ver pie 2.
- (53) Elliott, J. G. (2020). It's time to be scientific about dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 55, S61-S75. <https://doi.org/10.1002/rrq.333>
- (54) Ver pie 1.
- (55) National Reading Panel (US), National Institute of Child Health y Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- (56) Ver pie 54.
- (57) Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55, S45-S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- (58) 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. <https://doi.org/10.1002/rrq.432>
- (59) Ver pie 57.
- (60) Roberts, T. A., Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2018). Preschoolers' alphabet learning: Letter name and sound instruction, cognitive processes, and English proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 257-274. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.011>
- (61) Roberts, T. A., Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2020). Preschool instruction in letter names and sounds: Does contextualized or decontextualized instruction matter?. *Reading research quarterly*, 55(4), 573-600. <https://doi.org/10.1002/rrq.284>
- (62) Ver pie 39.
- (63) Lane, H. B., Contesse, V. A., & Galligane, C. (2023). Phonics 101: Preparing teachers to provide effective intervention in word reading skills. *Intervention in School and Clinic*, 59(1), 9-19. <https://doi.org/10.1177/10534512221130065>
- (64) López, J. P., & 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. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v2.2704>
- (65) Ver pie 59.

- (66) Gonzalez-Frey, S. M., & Ehri, L. C. (2021). Connected phonation is more effective than segmented phonation for teaching beginning readers to decode unfamiliar words. *Scientific Studies of Reading*, 25(3), 272-285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1776290>
- (67) Dessemontet, R. S., de Chambrier, A. F., Martinet, C., Meuli, N., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103883>
- (68) Vadasy, P. F., & 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(1), 109-138. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10064-y>
- (69) Savage, R., Georgiou, G., Parrila, R., & Maorino, 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. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1427753>
- (70) Lane, H. B., Contesse, V. A., & Galligane, C. (2022). Phonics 101: Preparing Teachers to Provide Effective Intervention in Word Reading Skills. *Intervention in School and Clinic*, 59(1), 9-19. <https://doi.org/10.1177/10534512221130065> (Trabajo original publicado en el 2023)
- (71) Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Wanzek, J., Greulich, L., Schatschneider, C., & Wagner, R. K. (2014). To Wait in Tier 1 or Intervene Immediately: A Randomized Experiment Examining First-Grade Response to Intervention in Reading. *Exceptional Children*, 81(1), 11-27. <https://doi.org/10.1177/0014402914532234> (Trabajo original publicado en el 2014)
- (72) Colenbrander, D., & Kohnen, S. (2023). Word reading: The role of the speech-language pathologist. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 8(6), 1168-1185. https://doi.org/10.1044/2023_PERSP-23-00054
- (73) Kovalski, J. F., VanDerHeyden, A. M., Runge, T. J., Zirkel, P. A., & Shapiro, E. S. (2022). [*The RTI approach to evaluating learning disabilities*](#). Guilford Publications.
- (74) Ver pie 72.
- (75) Ver pie 72
- (76) Ver pie 23.
- (77) Denton, C. A., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., Barth, A. E., Vaughn, S., & 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), 633-648. <https://doi.org/10.1037/a0032581>
- (78) 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. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 59-79. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v2.2704>
- (79) Ver pie 77.
- (80) Ver pie 77.
- (81) Ver pie 78.
- (82) Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- (83) Ver pie 77.
- (84) Whitbread, K. M., Knapp, S. L., & Bengtson, M. (2021). Teaching foundational reading skills to students with intellectual disabilities. *Teaching exceptional children*, 53(6), 424-432. <https://doi.org/10.1177/0040059920976674>
- (85) Ver pie 2.f
- (86) Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). [*The Dyslexia debate*](#). Cambridge University Press.
- (87) Elliott, J. G. (2020). It's time to be scientific about dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 55, S61-S75. <https://doi.org/10.1002/rrq.333>
- (88) Ver pie 86.

(89) Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>

(90) Seidenberg, M. (2017). *Language at the Speed of Sight: How we Read, Why so Many Can't, and what can be done about it*. Basic Books. <https://es.scribd.com/document/772287202/Language-at-the-Speed-of-Sight-Mark-Seidenberg>

(91) Vaughn, S., Kieffer, M. J., McKeown, M., Reed, D. K., Sanchez, M., Martin, K. S., ... & Yañez, A. (2022). Providing Reading Interventions for Students in Grades 4-9. Educator's Practice Guide. WWC 2022007. *What Works Clearinghouse*. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/WWC-practice-guide-reading-intervention-full-text.pdf>

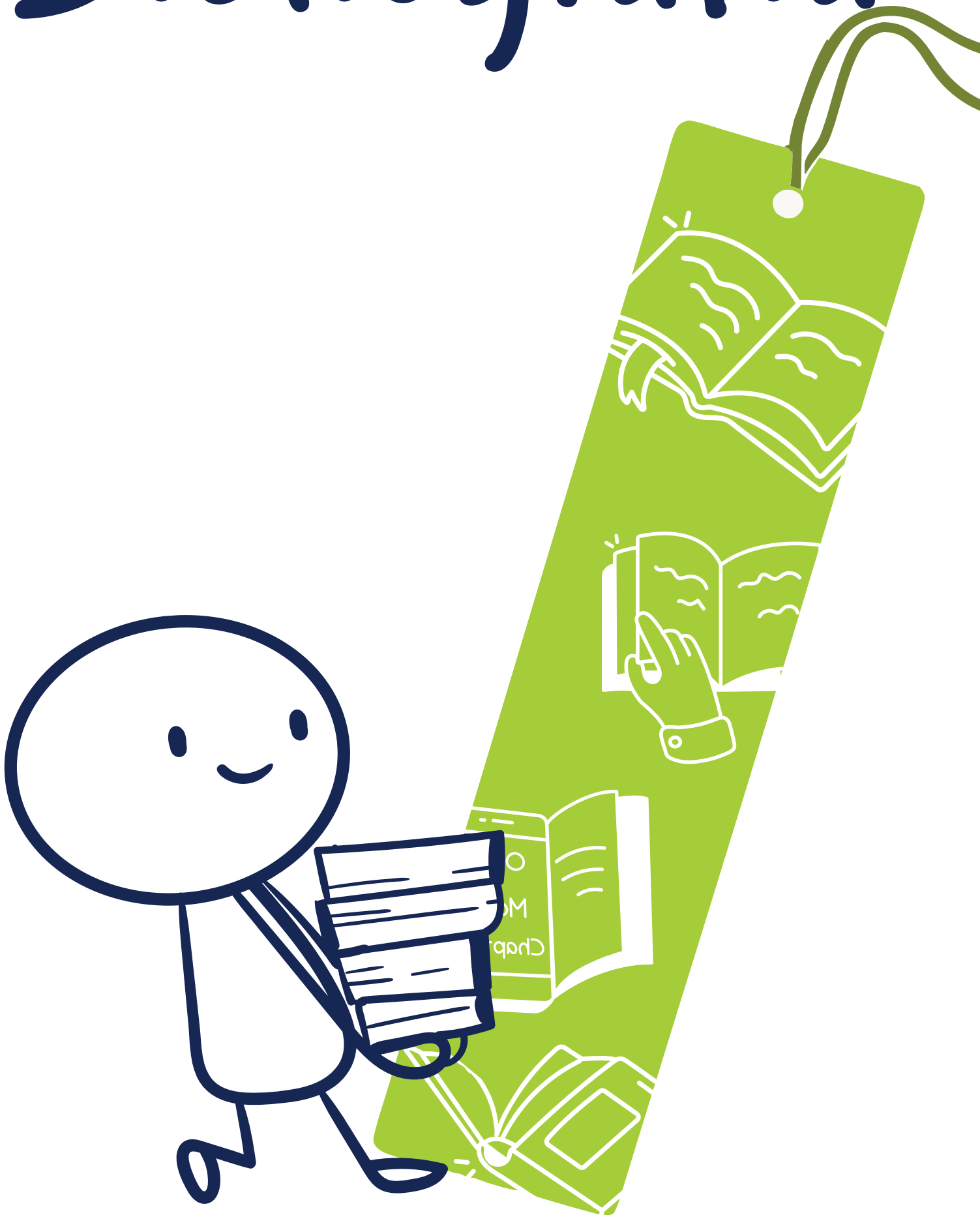
(92) Toste, J. R., Williams, K. J., & Capin, P. (2016). Reading Big Words: Instructional Practices to Promote Multisyllabic Word Reading Fluency. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 270-278. <https://doi.org/10.1177/1053451216676797> (Original work published 2017)

(93) Toste, J. R., Capin, P., Williams, K. J., Cho, E., & Vaughn, S. (2018). Replication of an Experimental Study Investigating the Efficacy of a Multisyllabic Word Reading Intervention With and Without Motivational Beliefs Training for Struggling Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 45-58. <https://doi.org/10.1177/0022219418775114> (Original work published 2019)

(94) Ver pie 94.

(95) Ver pie 92.

Bibliografia



Bibliografía

Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Wanzek, J., Greulich, L., Schatschneider, C. y Wagner, R. K. (2014). To wait in Tier 1 or intervene immediately: A randomized experiment examining first-grade response to intervention in reading. *Exceptional children*, 81(1), 11-27.

Al Otaiba, S., Rouse, A. G. y Baker, K. (2018). Elementary grade intervention approaches to treat specific learning disabilities, including dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 829-842.

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

Beck, I. L., McKeown, M. G. y Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.

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.

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

Cabell, S. Q. y Zucker, T. A. (2024). Using Strive for Five Conversations to Strengthen Language Comprehension in Preschool through Grade One. *The Reading Teacher*, 77(4), 522-532.

Catts, H. W. y Hogan, T. P. (2021). Dyslexia: An ounce of prevention is better than a pound of diagnosis and treatment. *Reading League Journal*, 2, 6-13.

Colenbrander, D. y Kohnen, S. (2023). Word reading: The role of the speech- language pathologist. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 8(6), 1168-1185.

Cubillos, M. y Gerias, M. (2024). Many Prompts, Few Expansions: Preservice Early Childhood Educators' Implementation of Dialogic Reading. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 19(73), 49-63.

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.

Dessemontet, R. S., de Chambrier, A. F., Martinet, C., Meuli, N. y Linder, A. L. (2019). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103883.

Ehri, L. C. (2021). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55, S45-S60.

- Elliott, J. G. (2020). It's time to be scientific about dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 55, S61-S75.
- Elliott, J. G. y Grigorenko, E. L. (2024). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Michaels, R. y Shaywitz, S. E. (2015). Achievement gap in reading is present as early as first grade and persists through adolescence. *The Journal of pediatrics*, 167(5), 1121-1125.
- Fletcher, J. M. y Miciak, J. (2019). *The Identification of Specific Learning Disabilities: A Summary of Research on Best Practices*. Grantee Submission.
- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X. y Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta- analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-20.
- Gillam, S. L., Gillam, R. B., Magimairaj, B. M., Capin, P., Israelsen-Augenstein, M., Roberts, G. y Vaughn, S. (2024). Contextualized, Multicomponent Language Instruction: From Theory to Randomized Controlled Trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1-22.
- Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Publications.
- 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.
- Gordon, K. R. (2020). The advantages of retrieval-based and spaced practice: Implications for word learning in clinical and educational contexts. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 955-965.
- Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-100. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hadley, P. A. y Walsh, K. M. (2014). Toy talk: Simple strategies to create richer grammatical input. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(3), 159- 172.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., Miles, J. N., Carroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S. y Snowling, M. J. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading delay: A randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 820-827.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C. y Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323
- Hornburg, C. B., Schmitt, S. A., y Purpura, D. J. (2018). Relations between preschoolers' mathematical language understanding and specific numeracy skills. *Journal of experimental child psychology*, 176, 84-100.
- Kappus, E (2022). Based Approach for Target Vocabulary Instruction: A Seven-Step Routine. *The Reading League*, 1(2), 49-53.
- Kim, Y. S. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science*, 11-34.
- Kim, Y. S. G. (2022). Co-occurrence of reading and writing difficulties: The application of the interactive dynamic literacy model. *Journal of learning disabilities*, 55(6), 447-464.

- Kim, Y. S. G., Wolters, A. y Lee, J. W. (2023). Reading and writing relations are not uniform: They differ by the linguistic grain size, developmental phase, and measurement. *Review of Educational Research*, 94(3), 311-342.
- Kovaleski, J. F., VanDerHeyden, A. M., Runge, T. J., Zirkel, P. A. y Shapiro, E. S. (2023). *The RTI approach to evaluating learning disabilities*. Guilford Publications.
- Lane, H. B., Contesse, V. A. y Galligane, C. (2023). Phonics 101: Preparing Teachers to Provide Effective Intervention in Word Reading Skills. *Intervention in School and Clinic*, 59(1), 9-19.
- Lindström, E. R. y Roberts, G. J. (2022). Preparing Teachers to Facilitate Engagement in Reading Intervention Through Embedded Behavioral Supports. *Intervention in School and Clinic*, 0(0).
- Lonigan, C. J., Y Phillips, B. M. (2016). Response to instruction in preschool: Results of two randomized studies with children at significant risk of reading difficulties. *Journal of educational psychology*, 108(1), 114.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. y Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889.
- McNeill, B. C. y Gillon, G. T. (2021). Integrated phonological awareness intervention. In L. Williams, S. McLeod, y R. McCauley (Eds.), *Interventions for Speech Sound Disorders in Children* (2nd ed., pp. 111–139). Brookes
- Miciak, J. y Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353.
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health y Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F. y Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290.
- Palazón-López J., Avilés-Martínez P. y 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. *Revista de Investigación en Logopedia*, 14(1), e88783.
- Palazón-López, J. y López-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.
- Piasta, S. B. y Hudson, A. K. (2022). Key knowledge to support phonological awareness and phonics instruction. *The Reading Teacher*, 76(2), 201-210.
- Protopapas, A. (2019). Evolving concepts of dyslexia and their implications for research and remediation. *Frontiers in psychology*, 10, 2873.
- 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.
- Roberts, T. A., Vadasy, P. F. y Sanders, E. A. (2020). Preschool instruction in letter names and sounds: Does contextualized or decontextualized instruction matter?. *Reading research quarterly*, 55(4), 573-600.

- Sargiani, R. D. A., Ehri, L. C. y Maluf, M. R. (2022). Teaching beginners to decode consonant–vowel syllables using grapheme–phoneme subunits facilitates reading and spelling as compared with teaching whole syllable decoding. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 629-648.
- Savage, R., Georgiou, G., Parrila, R. y Maorino, 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
- Seidenberg, M. (2017). *Language at the Speed of Sight: How we Read, Why so Many Can't, and what can be done about it*. Basic Books.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113.
- Snowling, M. J., Hayiou Thomas, M. E., Nash, H. M. y Hulme, C. (2020). Dyslexia and developmental language disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672- 680.
- Spear-Swerling, L. (2024). *The structured literacy planner: designing interventions for common reading difficulties*. Guildfor press.
- Spencer, T. D. y Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language Speech Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096.
- Storkel, H. L., Komesidou, R., Fleming, K. K. y Romine, R. S. (2017). Interactive book reading to accelerate word learning by kindergarten children with specific language impairment: Identifying adequate progress and successful learning patterns. *Language, speech, and hearing services in schools*, 48(2), 108-124.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261.
- Torgessen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning disabilities research & practice*, 15(1), 55-64.
- Toste, J. R., Williams, K. J. y Capin, P. (2017). Reading big words: Instructional practices to promote multisyllabic word reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 270-278.
- Toste, J. R., Capin, P., Williams, K. J., Cho, E. y Vaughn, S. (2019). Replication of an experimental study investigating the efficacy of a multisyllabic word reading intervention with and without motivational beliefs training for struggling readers. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 45-58.
- 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.
- Vaughn, S., Kieffer, M. J., McKeown, M., Reed, D. K., Sanchez, M., St Martin, K. y Yañez, A. (2022). *Providing Reading Interventions for Students in Grades 4-9. Educator's Practice Guide*. WWC 2022007. What Works Clearinghouse.
- Whitbread, K. M., Knapp, S. L. y Bengtson, M. (2021). Teaching foundational reading skills to students with intellectual disabilities. *Teaching exceptional children*, 53(6), 424-432



Castilla-La Mancha

Guía desarrollada en el marco de la Estrategia regional para el Bienestar Socioemocional en las Aulas, de la Consejería de Educación Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha

Cómo citar esta guía:

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.

Coordinación:

Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha

Autor

Julian Palazón López
@julian.palazon

Ilustraciones y Maquetación

Paulina Bánfalvi Kam
@aacclarebelion

Derechos de Autor:

El uso de esta guía tiene un fin didáctico. Todos los elementos que la conforman -texto, notas al pie e ilustraciones- forman parte de la misma obra y se encuentran en un contexto determinado. **No podrá hacerse uso de los contenidos textuales ni gráficos de forma separada, ni extraerlos de la guía para su uso individual en otro contexto.** Prohibido el uso de cualquier contenido para cualquier fin lucrativo, formativo o para obtener reconocimiento personal sin autorización expresa de las autoras y citando debidamente. La fuente debe ser citada siempre que se utilicen textos, imágenes, datos, teorías o descubrimientos, ideas, estructura o redacción, e incluso cuando se utilice como fuente de inspiración. Amplía información sobre cómo respetar los derechos de autor [aquí](#) y [aquí](#).

