



DEL LENGUAJE ORAL AL LENGUAJE ESCRITO:

**Guía para la
estimulación y
prevención temprana
de dificultades del
lenguaje.**



Principado de
Asturias

Consejería
de Educación



Principado de
Asturias

Consejería
de Educación



DEL LENGUAJE ORAL AL LENGUAJE ESCRITO:

Guía para la
estimulación y
prevención temprana
de dificultades del
lenguaje.





Principado de
Asturias

| Consejería
de Educación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

Título: “Del lenguaje oral al lenguaje escrito: Guía para la estimulación y prevención temprana de dificultades del lenguaje”.

Autoría: Ana Cuetos Rivera, Soledad González-Pumariega Solís, Aitor Larraceleta González, María de los Ángeles Quirós García, Susana María Sancho Rodríguez, Covadonga Menéndez Suárez (Coordinadora)

Colección: Materiales de apoyo a la acción educativa.

Serie: Innovación Pedagógica.

Edita: Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Promueve: Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Diseño gráfico e impresión: Gráficas Cano

Depósito Legal: AS 00221-2025

Copyright: 2025 Consejería de Educación del Principado de Asturias.

La reproducción de fragmentos de las obras escritas que se emplean en los diferentes documentos de esta publicación se acogen a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/1.996, de 12 de abril, modificado por la Ley 23/2006, de 7 de julio, «Cita e ilustración de la enseñanza», puesto que «se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan solamente con fines docentes».

Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro, y se distribuye gratuitamente a los centros educativos del Principado de Asturias.

Queda prohibida la venta de este material a terceros, así como la reproducción total o parcial de sus contenidos sin autorización expresa de los autores y las autoras del Copyright.

Publicación financiada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Todos los derechos reservados.





Principado de
Asturias

| Consejería
de Educación

ÍNDICE

1. Presentación	9
2. Marco teórico.....	11
2.1. Desarrollo comunicativo lingüístico oral	11
2.2. Desarrollo del lenguaje escrito	17
3. Qué enseñar	21
4. Cuándo iniciar la enseñanza del lenguaje escrito	24
4.1. Habilidades precursoras	26
4.1.1. La conciencia fonológica.....	26
4.1.2. El conocimiento alfabético.....	27
4.1.3. Lenguaje oral - vocabulario y conocimiento de la estructura narrativa	30
4.2. Habilidades facilitadoras.....	32
4.2.1. Las habilidades fonológicas.....	32
4.2.2. La conciencia de “lo escrito”.....	35
5. Cómo enseñar.....	37
5.1. Principios instruccionales generales	37
5.2. Pautas instruccionales específicas.....	39
5.2.1. Pautas instruccionales específicas referidas a la conciencia fonológica.....	39
5.2.2. Pautas instruccionales específicas relativas al conocimiento alfabético	45
5.2.3. Pautas instruccionales específicas referidas al vocabulario.....	46
5.2.4. Pautas instruccionales específicas referidas a la competencia narrativa.....	49
5.2.5. Pautas instruccionales específicas referidas a las habilidades fonológicas.....	55
6. Formatos de actividad y estrategias de intervención.....	62
6.1. La asamblea.....	64
6.2. Talleres comunicativos.....	64
6.3. Estaciones de aprendizaje comunicativas y rincones.....	67
7. Estilo comunicativo	69
8. Conclusiones: el centro como eje.....	76
Referencias.....	77
Anexo 1. Hitos evolutivos del desarrollo comunicativo-lingüístico	86
Anexo 2. Alfabetización emergente: propuesta de intervención en las habilidades precursoras del lenguaje escrito	88



Principado de
Asturias

Consejería
de Educación



1. PRESENTACIÓN

Esta publicación surge como un intento de dar respuesta a dos inquietudes muy presentes en la comunidad educativa: por una parte, la trascendental importancia que el desarrollo del lenguaje oral y lecto-escrito cobra en la consecución de los logros y avances posteriores de nuestro alumnado, y por otra, la creciente preocupación detectada entre el profesorado respecto a los niveles lingüísticos que a día de hoy muestra el alumnado incorporado a nuestro Sistema Educativo. La pretensión de este documento es plasmar, siguiendo el hilo de esas inquietudes y haciéndonos eco de la evidencia científica, la necesidad del abordaje del desarrollo del lenguaje oral y lecto-escrito, desde una perspectiva formal, intencional, sistemática, preventiva y temprana.

La adquisición del lenguaje oral, además de por su importancia determinante en el proceso comunicativo, cobra también protagonismo por su relevancia en la adquisición de otras habilidades primordiales para el desarrollo integral del ser humano, como son la lectura y la escritura. En relación con dicho lenguaje, Monfort y Juárez en su libro “El niño que habla” (2018) nos trasladan lo determinante del nivel comprensivo y expresivo a nivel verbal en la infancia en relación con su desarrollo personal, su inclusión social y su éxito escolar. Para estos autores es necesario que el lenguaje oral se constituya como elemento clave en las actividades de un aula (Monfort, 2018).

La estrecha relación entre el lenguaje oral y escrito y su impacto en el proceso de aprendizaje en el alumnado ha sido reiteradamente abordada por la literatura. En la actualidad, la evidencia sugiere la relevancia de la adquisición del código lecto-escrito para la consecución de muchos indicadores de éxito académico, social, profesional e incluso económico (Soriano-Ferrer et al., 2023). A su vez, el dominio de la lengua oral se convierte en clave para la facilitación del acceso a dicho código (Gutiérrez-Fresneda y Díez, 2017): a medida que el alumnado avanza a lo largo del sistema escolar, la competencia en el ámbito lecto-escrito vehicula el aprendizaje de los contenidos educativos, así como del mundo en general (Soriano-Ferrer et al., 2023) convirtiéndose en crucial la intervención en este ámbito desde edades muy tempranas. En caso contrario, se corre el riesgo de que el alumnado con menor competencia lectora se perpetúe en esta situación, pudiendo influir en su futuro

vital. Lander y Wimmer (2008) en su estudio con alumnado de Educación Primaria indicaron como el 70% del alumnado que durante el primer curso se situaba por debajo de la media en tareas de lectura, permanecía por debajo ocho años después.

Esta vinculación de ambas dimensiones señalada en párrafos anteriores la reflejan diversas investigaciones en las que se sugiere, por ejemplo, que para la consecución de un adecuado desarrollo lecto-escrito se hace necesaria la realización de tareas que implican el dominio de los elementos metalingüísticos que componen el lenguaje oral (Arnáiz et al., 2002) incluyendo, entre otras, a las habilidades fonológicas mediante, por ejemplo, la realización de actividades para el desarrollo de dicha conciencia (Aguilar et al. 2010; Defior y Serrano 2011; Schenider et al., 2000).

Por todo lo expuesto hasta el momento parece conveniente promover mediante esta guía una exposición simple de conocimientos que puedan facilitar un proceso de reflexión y acción en los centros escolares de nuestra comunidad, que pueda contribuir a dar respuesta a las inquietudes inicialmente planteadas, teniendo en cuenta la normativa educativa, que recoge que es necesario atender a la prevención de dificultades de aprendizaje, la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo (LOMLOE, 2020).

Esta reiteración en la necesidad de actuar de manera proactiva y temprana, frente a la respuesta reactiva y tardía a las dificultades de aprendizaje que deriva del “Modelo de Espera al Fracaso” - “Wait to Fail Model” - es coherente con las numerosas evidencias derivadas de la investigación educativa (p.e. National Early Literacy Panel, 2010; National Reading Panel, 2000), y ya recogidas en el informe publicado por la Red Española de Información sobre Educación - RE-DIE (2012) -. En éste se subraya que el enfoque del modelo de “Respuesta a la Intervención” - “Response to Intervention Model” - es el más apropiado para atender a las necesidades del alumnado, ya que se basa en un proceso de intervención educativa temprano, preventivo y multinivel -ajustado a las características y progresos del aprendiz- (Romero et al., 2016). Desde este enfoque se hace hincapié en que la etapa de Educación Infantil es privilegiada para prevenir, detectar y abordar las señales tempranas de riesgo de dificultades de aprendizaje (González V., 2019), sin esperar a que alcancen un nivel de severidad que afecte de forma significativa a la trayectoria escolar y personal del alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

El desarrollo comunicativo-lingüístico, tanto oral como escrito, en la infancia es una noción compleja que precisa de la clarificación de una serie de conceptos previos.

2.1. Desarrollo Comunicativo-Lingüístico Oral

Se entiende la comunicación como “un proceso mediante el cual los interlocutores intercambian información e ideas, necesidades y deseos. Se trata de un proceso activo que supone codificar, transmitir y decodificar un mensaje” (Owens, 2006). La comunicación presenta un formato multidimensional: se trata de la sutil interacción de distintas modalidades (verbales y no verbales), en la cual los mensajes (contenido) se comparten con una función específica (intención), incluyendo siempre un aspecto social (reciprocidad) (Verpoorten et al., 2014).

En cuanto al lenguaje, se puede definir como “un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos regidos por reglas” (Owens, 2003). Se trata de un sistema muy complejo que, para su mejor comprensión precisa de la fragmentación en sus componentes funcionales, que serían tres: **forma, contenido y uso** (Bloom y Lahey, 1978). La forma incluye aquellos componentes que conectan sonidos o símbolos en un orden determinado (Owens, 2003) y serían la sintaxis –el aspecto que regula la **forma** o estructura de una oración– (Owens, 2003), la morfología –el aspecto que se relaciona con la organización interna de las palabras– (Owens, 2003) y la fonología –el sistema a partir del cual se organizan los sonidos de una lengua– (Esteve-Gibert y Aparici, 2018). El **contenido** comprende el significado o semántica, aspecto que se ocupa del significado de las palabras, de las relaciones de significado entre las mismas y del vocabulario de una lengua (Aparici, 2018), mientras que el **uso** abarcaría la pragmática o conjunto de habilidades que permiten expresar y comprender el lenguaje de manera apropiada al contexto en que se está interactuando con otras personas (Andrés-Roqueta, 2018).

Por último, el habla “se considera un proceso dinámico neuromuscular para la transmisión de los sonidos hablados orientados a la comunicación (otros medios

serían, por ejemplo, la escritura, el dibujo o los signos manuales). Se trata de un medio verbal de comunicarse o de transmitir un significado” (Owens, 2003, p. 4).

Establecidos los conceptos más relevantes que surgen a lo largo de un proceso comunicativo, es importante señalar los hitos evolutivos que lo componen, es decir, aquellos indicadores promedio que sitúan lo que una persona suele mostrar a una edad particular. Estos parámetros son importantes para poder prestar el apoyo necesario de manera temprana a los niños y niñas que lo requieran.

Tomando como referencia las aportaciones de Acosta y Moreno (2007) y de Kim y otros autores (2014) proponemos los siguientes **hitos evolutivos del desarrollo comunicativo-lingüístico** (anexo 1):

Al año

Pragmática

- Las personas adultas atribuyen intenciones a las acciones de los niños y las niñas.
- El uso de los primeros gestos y vocalizaciones se plantea para la realización de algunas funciones comunicativas como requerimientos, juegos, comentarios, etc.

Semántica

- La comprensión de las primeras palabras se estima en torno a 50 elementos.
- Aparición del uso de las primeras palabras familiares.

Morfosintaxis

- Las primeras producciones son holofrases: una palabra equivale una oración completa.

Fonología

- Se emplean sonidos, balbuceos y reduplicaciones. Comienzo de la estructura CV.
- Aparición de procesos fonológicos de omisión de sílaba, omisión de consonantes y asimilaciones.

Del año a los dos años

Pragmática

- La velocidad promedio de comunicaciones varía desde 1 por minuto a los 12 meses hasta 2 por minuto a los 18 meses.
- Comienza el uso de las palabras para realizar funciones comunicativas (peticiones y comentarios). Existe un predominio de las palabras frente a la disminución de la comunicación gestual/vocal (18 meses).

Semántica

- El promedio del vocabulario expresivo abarca desde las 10 palabras a los 15 meses hasta las 100 palabras a los 18 meses.
- El promedio del vocabulario receptivo abarca desde las 50 palabras a los 15 meses hasta las 300 palabras a los 18 meses.

Morfosintaxis

- La edad promedio de las combinaciones de dos palabras se establece aproximadamente a los 18 meses (rango normal: 14 a 24 meses), expresando recurrencia, acción y atribución.
- Los usos verbales más frecuentes son: infinitivos, presentes, imperativos, participios.

Fonología

- La mayoría de las producciones tienen la estructura CV o CVCV (vocal consonante / vocal consonante, combinaciones de vocal de consonante, p. e. “Ba” o “mamá”) formadas por oclusivas frontales y nasales que son las consonantes más frecuentes.
- Oclusivas velares, fricativas y semivocales se añaden al inventario de consonantes.
- Comienzan a emplearse las estructuras silábicas CVC.
- El 50% de las consonantes se producen correctamente.

De los dos años a los tres años

Pragmática

- Mayor uso del habla simbólica.

- La velocidad promedio de comunicaciones (VPC) ronda los 5 actos por minuto.
- Se utilizan peticiones y comentarios; los niños comienzan a hacer preguntas y a transmitir nueva información; predominan las combinaciones de palabras.
- Aparece un incremento del uso del lenguaje en situación de juego (30 a 36 meses).
- Surgen las narraciones con secuencias, sin argumentos (30 a 36 meses).

Semántica

- El promedio vocabulario expresivo a los 24 meses: 300 palabras.
- El promedio vocabulario receptivo a los 24 meses: 900 palabras.
- Comprende y usa los términos para realizar preguntas: “qué”, “quién”, “dónde” (24 a 36 meses).
- Usa y comprende “por qué” en preguntas (30 a 36 meses).
- Comprende y usa términos espaciales básicos (en, sobre, debajo, etc.) (30 a 36 meses).

Morfosintaxis

- Produce enunciados de dos o tres palabras:
 - Promedio de la Longitud Media del Enunciado (LME) a los 24 meses: 1'92 palabras.
 - Promedio de la LME a los 30 meses: 2'54 palabras.
 - Promedio de la LME a los 36 meses: 3'16 palabras.
- Formula preguntas: “¿Qué eso?” (30 a 36 meses).
- Aparecen los artículos determinados e indeterminados: el/la; un/una (30 a 36 meses).
- Utiliza el nexo “y” para unir frases (30 a 36 meses).
- Aparecen las concordancias de género entre el artículo y el nombre (30 a 36 meses).
- Aparecen algunas preposiciones acompañando a pronombres posesivos: a mí (30 a 36 meses).

Fonología

- La mayoría de los niños usan palabras de dos sílabas y grupos consonánticos iniciales.
- El 70% de las consonantes se producen correctamente; el 50% del habla es inteligible.
- Emerge la habilidad para producir rimas (30 a 36 meses).

De los tres años a los cuatro años

Pragmática

- Aumentan los requerimientos indirectos y peticiones: ¿Tú sabes...?
- Se adquieren más fórmulas de cortesía.
- Se expresan nuevas funciones comunicativas: proyectar, informar sobre eventos pasados, predecir, narrar, imaginar, razonar, mantener las interacciones etc.

Semántica

- Comprende palabras referidas a colores, formas (círculo, cuadrado y triángulo) y tamaños básicos (grande y pequeño).
- Uso de conjunción “porque”.
- Usa y comprende preguntas con “cómo” y “cuándo”.
- Promedio vocabulario expresivo a los 3 años: 900 palabras.

Morfosintaxis

- Se expresa con frases de cuatro o más palabras. Promedio de la LME a los 4 años: 4'4.
- Utiliza artículos, morfemas de género/número y diferentes tiempos verbales.
- Aparecen las preposiciones de lugar: en, cerca, sobre.
- Amplia pronombres personales: me, te, se.
- Puede responder a preguntas: ¿qué crees tú?
- Es capaz de expresar como se siente “estoy triste”.
- Se desarrollan formas maduras de oraciones negativas e interrogativas.
- Cuenta historias, sigue una secuencia lógica. Expresa detalles sobre una historia que se le ha contado.

Fonología

- La mayoría de los sonidos se producen correctamente.
- Se utilizan grupos consonánticos.
- Algunos procesos de simplificación fonológica pueden persistir. El habla es casi al 100% inteligible.

De los cuatro años a los cinco años

Pragmática

- Se implica en diálogos largos y muestra avances en los aspectos sociales del discurso y se afianza el uso para predecir, razonar y negociar.

Semántica

- Emerge el conocimiento del nombre de los sonidos y letras.
- Emerge el conocimiento de los números y operaciones aritméticas.
- Usa las conjunciones “cuando”, “si”.
- Comprende y recuerda detalles de una historia.
- Puede anticipar y responder a la pregunta: ¿qué crees que pasará ahora/ después?

Morfosintaxis

- Las estrategias de comprensión incluyen oraciones de un orden inusual, como la pasiva.
- Se expresa con frases de cinco o más palabras. Promedio de la LME a los 5 años: 5'6.

Fonología

- Un 100% del habla es inteligible.
- Emerge la habilidad para segmentar las palabras en sílabas.
- Persisten algunos errores en triángulo /r/, /l/, /d/.

De los cinco años a los siete años

Pragmática

- Inicia nuevos temas de conversación y mantiene varios turnos en ella.
- Responde a las aclaraciones que le pide el interlocutor (reparaciones).
- Es capaz de interpretar estados de ánimo en los otros.
- Explica cómo se puede solucionar un problema sencillo.
- Las narraciones son verdaderas historias con un foco central, con episodios con puntos álgidos y resolución.

Semántica

- El promedio del vocabulario expresivo a los 6 años es de 2.500 palabras.
- El promedio del vocabulario receptivo a los 6 años es de 8.000 palabras.
- Paso de denominación a categorización.
- Puede definir palabras.

Morfosintaxis

- Comprende instrucciones verbales largas. El uso de oraciones complejas aumenta de menos del 10% a más del 20% de todas las expresiones.
- Comprende conceptos numéricos (p. e. coge tres tenedores).
- Se amplía la categoría verbal: uso del indefinido, inclusión de auxiliares.
- Aparecen los adverbios de tiempo: después, hoy, ayer, mañana.
- Coordina y subordina frases con: pero, porque, para.

Fonología

- Habilidad para segmentar palabras en fonemas.
- Éxito en la pronunciación. Los procesos fonológicos ya no se utilizan; pueden persistir algunas distorsiones en sonidos difíciles (/s/, /l/, /r/).

2.2. Desarrollo Del Lenguaje Escrito

La lectura es una actividad cognitivamente muy compleja que permite extraer el significado de los textos escritos. Si bien crecer en un entorno lector estimulante y participar en situaciones de lectura conjunta facilitan la adquisición de esta competencia, esto no es en absoluto suficiente para garantizar el acceso a la misma. La adquisición del lenguaje escrito exige una instrucción explícita, sistemática y prolongada en el tiempo. Para ello es necesario disponer de un conocimiento profundo sobre cómo tiene lugar este proceso y qué componentes están implicados en el mismo.

La investigación existente sobre este campo ofrece evidencias robustas que han permitido establecer una serie de “premisas” sobre cómo se adquiere y desarrolla la competencia lectora, así como pautas concretas sobre cómo diseñar buenas prácticas en las aulas. Así se ha establecido que (Moats, 2020):

PREMISA 1. Para comprender los textos escritos el lector debe ser capaz de acceder a las palabras que los constituyen. Por consiguiente, la adquisición de la lectura exige, en primer lugar, la puesta en marcha de distintos procesos que permitan **identificar o reconocer las palabras escritas**, es decir, responder a la pregunta “*qué pone aquí*”.

Para responder a esta cuestión es necesario partir de que lenguaje oral y lenguaje escrito están unidos de manera indisoluble. El lenguaje oral - el habla - es la forma de comunicación primaria, y el lenguaje escrito - la ortografía - consiste en un sistema arbitrario de símbolos - un código -que representa el lenguaje oral. Es decir, el “*lenguaje escrito parasita el lenguaje oral*” (Lieberman, 1968). Adquirir la lengua escrita exige conocer las características del código que se utiliza para representarla.

Los sistemas escritos como el español “codifican” o representan mediante signos gráficos -letras/grafemas-, los sonidos del lenguaje oral -sonidos/fonemas-. Por ejemplo, el fonema /s/ se representa con la letra S; el fonema /m/ con la letra M. El aprendizaje del lenguaje escrito depende, de este modo, del conocimiento de cómo las letras representan los sonidos de la lengua oral (Moats, 2020) o “**Principio Alfabético**”.

La aplicación paulatina y gradual de las reglas de conversión de las secuencias de grafemas (formas ortográficas) en secuencias de fonemas (formas fonológicas) permite “decodificar” las palabras (Alegría, 2006) y acceder al significado de las mismas a partir de su forma sonora. De esta manera, la posesión del código alfabético permite la lectura autónoma. Comprender e **interiorizar la relación** entre la fonología y la ortografía a nivel de **grafema-fonema** es, por tanto, una **cuestión “innegociable”** para aprender a leer (Castles, Rastle y Nation, 2018).

Sin embargo, la decodificación alfabética no basta para convertirse en un lector experto. Es necesario que el lector reconozca las palabras que constituyen los textos de manera fluida y sin esfuerzo. Este logro se alcanza mediante la **práctica repetida** y exitosa de este mecanismo decodificador (La Berge y Samuels, 1974), que permitirá al aprendiz reconocer las palabras sin analizar sus grafemas de manera esforzada y serial -uno a uno- sino simultáneamente (Pegado, 2022) y de forma **automática, es decir, precisa y sin esfuerzo**. Por tanto, la **lectura**

repetida de palabras constituye un recurso fundamental ya que funciona como **mecanismo de autoaprendizaje** (Share, 1995).

La **automatización** de la lectura de palabras es **requisito** para la adquisición del **conocimiento ortográfico** que permite al alumnado reconocer la forma visual de la palabra, su pronunciación -fonología- y su significado como una unidad, -“by-sight”- (Ehri, 2005), sin apoyarse en la decodificación. Este proceso que, como se ha indicado, es muy lento y se prolonga durante varios años, es crucial para que el lector novato se convierta en lector experto, es decir, pueda “despegarse” de los grafemas individuales e “ir más allá de las palabras” y dedicar su atención a “desentrañar” el significado de los textos.

En suma, a la hora de enseñar en el aula esta competencia se pueden diferenciar dos momentos que deben ser tenidos en cuenta (Dehaene, 2015):

Un primer momento en el que mediante la instrucción temprana, explícita y sistemática (Alegría, 2006) el alumnado va adquiriendo las reglas de decodificación de las palabras escritas.

Un segundo momento crucial en el que, en función de la frecuencia e intensidad de las lecturas, el alumnado va internalizando y automatizando dichas reglas.

Por tanto, *“el objetivo de los primeros años de escolaridad tiene que ser conseguir la automatización del procesamiento de palabras”* (Alegría, 2006, p.108). **La automatización del reconocimiento de las palabras es condición absolutamente necesaria para acceder a la comprensión lectora.** Se trata de una competencia crítica que compromete el acceso a la comprensión y que, además, debe ser adquirida lo antes posible para evitar el llamado *“Efecto Mateo”* (Stanovich, 1986), esto es, que las diferencias individuales que en los primeros momentos de aprendizaje de esta competencia puedan surgir se acentúen con el tiempo.

PREMISA 2. La meta final de la lectura no es decodificar las palabras sino comprender el significado de los textos. Por tanto *“no se aprende primero a leer y después se aprende a comprender; se aprende o no se aprende a leer y a comprender”* (Solé, 1992, p. 49).

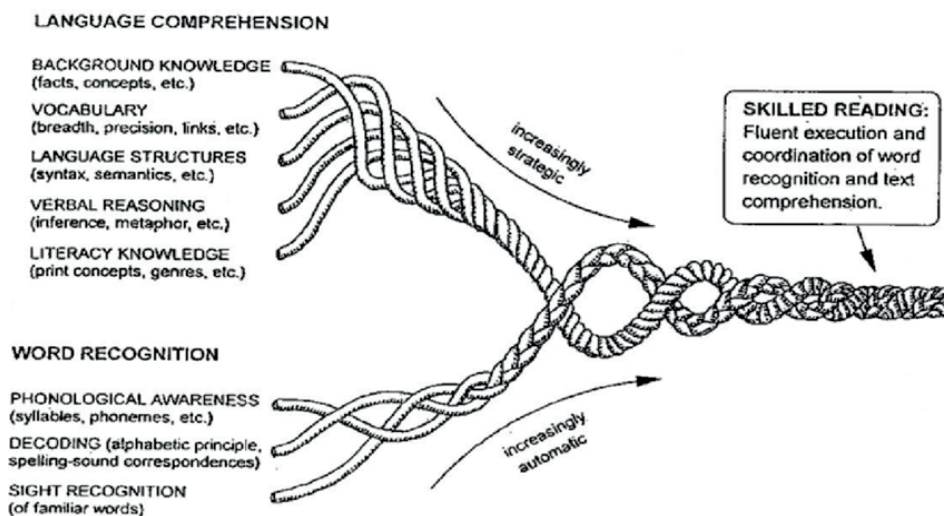
Desde los primeros momentos de la adquisición de la competencia lectora, ésta depende de la interacción entre los procesos de reconocimiento de palabras y la comprensión oral. Así, la base de la comprensión lectora radica en el lenguaje oral ya que requiere movilizar múltiples aspectos lingüísticos propios, no de la lectura, sino de la **comprensión del lenguaje**, entre ellos aspectos léxico-semánticos (vocabulario), gramaticales (sintaxis), el bagaje de conocimientos del alumnado... Por tanto, cuando se adquiere un buen dominio de las habilidades de reconocimiento de palabras, la comprensión del lenguaje oral puede llegar a ser fuente de variabilidad en la lectura (Vellutino&Tunmer, 2007).

PREMISA 3. Dada la relación indisoluble entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, **el aprendizaje de la lectura no comienza con la enseñanza formal de la misma, sino que es resultado de un proceso mucho más largo** que comienza en los primeros años del desarrollo infantil (Whitehurst y Lonigan, 1998) y fundamentado en distintos componentes lingüísticos que actúan como precursores y facilitadores. Estos componentes actúan como antecedentes que garantizan el acceso a una lectura precisa y fluida y que, por lo tanto, deben ser objeto de enseñanza tempranamente.

3. QUÉ ENSEÑAR

Los modelos explicativos de la lectura elaborados a partir de las evidencias derivadas de la investigación proporcionan un marco muy útil para entender los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Entre estos destaca el denominado “*Modelo de cuerda*” (“TheRopeModel” – Scarborough, 2001) que explica la adquisición de la competencia lectora a partir de la interrelación e interdependencia entre los procesos de reconocimiento de palabras y de comprensión oral (ver Figura 1). Además, especifica los componentes subyacentes a cada uno de estos procesos.



◆ Figura 1. TheRopeModel. Tomada de Wegenhart, T. (2015).

Este modelo sirve de base para saber qué debe aprender el alumnado para llegar a ser un lector competente y, por tanto, para tomar decisiones que guíen la práctica educativa respecto a qué enseñar en las aulas.

El proceso de reconocimiento de palabras implica identificar y comprender de forma automática –precisa y fluida– las palabras escritas. Como se aprecia en la [Figura 1](#), este proceso se apoya en tres habilidades fundamentales:

- La **conciencia fonológica** o conciencia de los sonidos de la lengua oral.
- La **decodificación** o habilidad para aplicar las correspondencias grafema-fonema (**Principio Alfabético**) para leer las palabras escritas correctamente.
- El **reconocimiento automático** de las palabras escritas.

En cuanto al proceso de comprensión oral, se sustenta sobre distintos componentes lingüísticos entre los que destacan:

- Los conocimientos previos del lector.
- El vocabulario receptivo y expresivo, considerando tanto la amplitud como la profundidad del mismo.
- El conocimiento de las distintas estructuras del lenguaje (fundamentalmente la estructura narrativa).
- Las habilidades de razonamiento (p.e. inferenciales).
- Los conocimientos sobre las convenciones de “lo escrito”: conocimiento sobre reglas convencionales que rigen la escritura (p.e. dirección de la lectura –izquierda-derecha; conceptos como portada, título y autor de los libros...).

El **requisito** para que se establezca el nexo entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito es que el alumnado entienda la estructura del lenguaje oral -fonológica-, la estructura del lenguaje escrito-ortográfica- y cómo se relacionan estos dos lenguajes. Este conocimiento inicial, así como las habilidades necesarias para aplicarlo, es la clave tanto para leer palabras como para empezar a leer pequeños textos. La **experiencia lectora temprana** es **decisiva** para lograr un nivel de **lectura eficaz** (National Early Literacy Panel – NELP -, 2010).

4. CUÁNDO INICIAR LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO

Habilidades precursoras	· Conciencia fonológica	
	· Conocimiento alfabético	
	· Lenguaje oral	· Vocabulario · Habilidades narrativas
Habilidades facilitadoras	· Habilidades fonológicas	· Discriminación auditiva · Memoria verbal a corto plazo · Velocidad para acceder a las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo: *Fluidez verbal: Fonológica / Semántica *Velocidad de denominación: Fonológica / Semántica
	· Conciencia de lo impreso	


 Tabla 1. Habilidades precursoras y facilitadoras

La cuestión sobre qué enseñar debe ir acompañada de una reflexión relativa a cuándo iniciar la enseñanza de la competencia lectora y cómo abordarla (Carri- llo et al., 2001). El **cuándo** es un tema controvertido y ha generado un prolon- gado debate entre los profesionales partidarios de **iniciar** esta enseñanza en la etapa de Educación Infantil y aquellos que plantean esperar hasta el inicio de la Educación Primaria.

Dada la complejidad de esta competencia y por tanto el tiempo que exige su adquisición y desarrollo, desde el ámbito de la investigación se subraya la per- tinencia de iniciar este proceso de enseñanza – aprendizaje en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil (NELP, 2008).

Actualmente se parte del hecho de que el proceso de alfabetización es evolutivo, esto es, el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje escrito no comienza con la enseñanza explícita en la etapa de Educación Primaria sino mucho antes, en los primeros años del desarrollo infantil en los que el alumnado entra en contac- to con los textos. Vivir en un entorno alfabetizado y participar en situaciones de lectura conjunta con los adultos permite que adquiera diversas habilidades y co- nocimientos, entre ellos conocimientos sobre las funciones de la lectura (p.e. qué es leer, qué es escribir, para qué sirven la lectura y la escritura, ...); conocimientos

sobre las convenciones de lo escrito (p.e. conocimiento de las letras, la forma gráfica de las palabras y su disposición en las páginas, ...); y nuevas estructuras (p.e. narrativa) y expresiones que son propias de los textos escritos (Alegría, et al., 2015).

Estas habilidades y conocimientos que preceden al aprendizaje formal de la lectoescritura actúan como precursores tempranos de la misma y, junto con el conocimiento del código escrito, conforman la denominada **alfabetización emergente** (Whitehurst y Lonigan, 1968) **fundamento de la alfabetización convencional**.

De este modo, el inicio de la enseñanza de la competencia lectora en la Etapa de Educación Infantil permite (Carrillo et al, 2001); Selles, 2006):

- Secuenciar los contenidos de manera más adecuada.
- Prevenir las dificultades en la adquisición de esta competencia al disponer de más oportunidades para practicar y afianzar las habilidades y conocimientos básicos.
- Detectar tempranamente a aquel alumnado que se encuentra en situación de riesgo de fracaso y que es, por tanto, candidato a recibir una intervención estimuladora encaminada a prevenir y en su caso minimizar las dificultades en el lenguaje escrito.

En este sentido las evidencias empíricas derivadas de la investigación indican que posponer la experiencia lectora tiene efectos a largo plazo sobre el nivel y capacidad lectora que el alumnado desarrollará en el futuro (Carrillo, Calvo, Alegría, 2001).

No obstante, es importante tener en cuenta que las distintas habilidades y componentes no tienen el mismo peso en la adquisición del lenguaje escrito. La decisión sobre qué enseñar y cuándo debe dar **prioridad** a aquellas habilidades que afectan **directamente** a la consecución del éxito o fracaso en la lectura y, por tanto, permiten detectar al alumnado en situación de riesgo. Se consideran **habilidades precursoras** y serían (NELP, 2008):

- La **conciencia fonológica, específicamente la conciencia fonémica**.
- El **conocimiento alfabético, particularmente el Principio Alfabético**.
- El **lenguaje oral, especialmente el vocabulario y las habilidades narrativas**.

Sin embargo, aunque las restantes habilidades y conocimientos no afectan directamente al aprendizaje del lenguaje escrito, sí repercuten en su adquisición y desarrollo, actuando como **habilidades facilitadoras**. Por tanto, también deben ser tenidas en cuenta y entrenadas lo más tempranamente posible. Entre ellas (NELP, 2008):

- Procesos cognitivo-lingüísticos: entre los que destacan las habilidades fonológicas de memoria verbal y la velocidad de denominación.
- Los conocimientos sobre lo escrito.

4.1. Habilidades Precursoras

ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: HABILIDADES PRECURSORAS
1. CONCIENCIA FONOLÓGICA
2. CONOCIMIENTO ALFABÉTICO
3. LENGUAJE ORAL

◆ Tabla 2. Habilidades precursoras

4.1.1. La conciencia fonológica.

Adquirir el lenguaje escrito requiere identificar la forma gráfica de cada una de las letras del alfabeto y recuperar y asignar a cada una de ellas el fonema que representa. Por ello, es necesario que el alumnado desarrolle la habilidad de analizar la estructura fonológica del lenguaje oral o conciencia fonológica.

La conciencia fonológica es la habilidad para reflexionar sobre la propia lengua y su estructura (Domínguez y Clemente, 1993). Concretamente se refiere a la habilidad del alumnado para identificar y manipular de forma intencional desde las palabras y las sílabas - conciencia léxica y conciencia silábica respectivamente-, hasta el segmento más pequeño del habla, los fonemas-conciencia fonémica- (Defior y Serrano, 2011a). El consenso en el ámbito de la investigación respecto al papel crucial de esta habilidad para la adquisición del lenguaje escrito es notable e indiscutible.

Esta habilidad se desarrolla tempranamente y de manera gradual, siguiendo una secuencia universal que va desde las unidades más grandes - las palabras - a las más pequeñas - los fonemas. De esta forma, la conciencia léxica y la conciencia silábica surgen antes que la conciencia fonémica, cuyo desarrollo se ve favorecido y fortalecido con el aprendizaje del código alfabético.

En este sentido, la investigación ha destacado que el acceso a la conciencia fonémica es **requisito previo** indispensable para acceder al lenguaje escrito (Torgesen, 1998), y que el nivel de desarrollo metafonológico de los prelectores en cuanto a ésta permite predecir la facilidad y rapidez para aprender a leer y escribir las palabras.

En esta línea, la evidencia indica que existe una relación causal entre la conciencia fonológica y la competencia lectora, de manera que **aquel alumnado que ha recibido instrucción explícita y sistemática en conciencia fonémica antes y durante la adquisición del lenguaje escrito** es mejor lector y escritor que aquel que no la ha recibido, por lo que es imprescindible sensibilizar al alumnado prelector hacia este conocimiento (Defior y Serrano, 2011b).

4.1.2. El conocimiento alfabético.

Además de la conciencia fonémica, el conocimiento alfabético es otro componente fundamental para la adquisición de la competencia lectora. Implica:

- Reconocer la forma de las letras/grafemas: las letras son unidades lingüísticas fundamentales para adquirir el lenguaje escrito en los sistemas alfabéticos, por tanto, la adquisición del conocimiento alfabético exige **discriminar cada una de las letras**, sus **rasgos distintivos**, y **reconocerlas** sin dudar (Adams, 1990), de forma automática.

El reconocimiento de las letras facilita tanto la decodificación de las palabras como la escritura ya que ambos son procesos “mediados por las letras” no por la forma global de las palabras, es decir, basado en la atención e identificación de cada una de las letras.

Sin un conocimiento robusto y firme de las letras, el alumnado tendrá dificultades

para progresar en la adquisición de esta competencia. Por ello, la instrucción en el reconocimiento de las letras es especialmente beneficiosa en los primeros momentos de la etapa de Educación Infantil (Philips et al., 2008).

- Conocer el nombre de las letras/grafemas: además de reconocer la forma visual de las letras, el conocer su nombre es esencial. De hecho, la habilidad para denominar o nombrar las letras con velocidad es utilizada como indicador temprano del rendimiento lector posterior (Snow et al., 1998).

Aprender conjuntamente la forma y el nombre de las letras, el **alfabeto**, sostiene el aprendizaje del **Principio Alfabético** porque, en la mayoría de los casos, el nombre ofrece “pistas” sobre el fonema que le corresponde a cada letra (p.e., el nombre de la letra “eme” contiene el fonema /m/; el nombre de la letra “ese” contiene el fonema /s/; el nombre de la letra “ele” contiene el fonema /l/ ...). Por tanto, identificar y nombrar las letras es un indicador básico de las habilidades de reconocimiento de palabras en cualquier sistema alfabético (Carabolas et al., 2013).

- Dominio del Principio Alfabético: **el aprendizaje de la lectoescritura depende de la comprensión del Principio Alfabético**, es decir, que los fonemas o sonidos de la lengua oral se representan con letras o grafemas. En los primeros momentos de adquisición del lenguaje escrito el acceso al significado de las palabras se logra convirtiendo la palabra escrita en una palabra oral, es decir, **a través de la fonología**.

Así, la investigación señala que las actividades que combinan pensar en el sonido de las palabras con aprender a asociar cada uno de esos sonidos con su forma gráfica, asociación grafema-fonema, son las que mayores beneficios aportan al aprendizaje de la lectoescritura (Defior, 2015).

Por tanto, el mecanismo fonológico que consiste en asignar un fonema a cada grafema **es imprescindible** para acceder al lenguaje escrito. De hecho, el dominio del Principio Alfabético es considerado como el predictor temprano más robusto del rendimiento lector posterior.

En esta línea, la evidencia empírica derivada de la investigación indica con claridad la pertinencia de recurrir al método **fonético de lectoescritura basado**

en la enseñanza explícita, sistemática y temprana del Principio Alfabético, ya que este método dota al alumnado de la “herramienta” que permite decodificar y codificar cualquier palabra escrita: el Principio Alfabético. De hecho, el National Reading Panel (-NRP-, 2000) estableció que la realización de actividades de conciencia fonémica y la explicación de las reglas de conversión grafema-fonema mediante un **método fonético** son dos pilares básicos para la adquisición del lenguaje escrito.

- *Saber dibujar las letras*. La adquisición del conocimiento alfabético implica no sólo reconocer las letras o grafemas automáticamente sino también producirlas, ya que mientras la lectura permite convertir con fluidez las palabras escritas en palabras orales, la escritura supone convertir de manera eficiente las palabras orales – secuencias de fonemas- en palabras escritas –secuencias de grafemas-.

La investigación ha demostrado que el aprendizaje del código escrito o Principio Alfabético no es sencillo y que para lograr un conocimiento robusto del mismo no basta con exponer al alumnado a las letras, sino que el trazo manual de cada una de ellas juega un papel crítico en este aprendizaje. En este sentido, el proceso motor-kinestésico fortalece la asociación de cada una de las letras o grafemas del alfabeto con una secuencia de movimientos específica. La repetición sistemática del trazo asociado a cada letra permite su recuperación de la memoria con facilidad y sustenta su automatización, esto es, el trazo fluido y legible de las mismas (James y Berminger, 2019).

Asimismo, el trazo de cada letra contribuye al reconocimiento de las letras “en espejo” (p.e. b/d). El alumnado prelector no necesariamente comprende que las letras “en espejo” son distintas. La enseñanza explícita y temprana de la secuencia motriz correspondiente a cada una de las letras contribuye a que el alumnado reconozca que cada una de ellas es distinta y se asocia con una secuencia de movimientos diferente y con **un fonema específico** (Dehaene, 2015).

Además, las evidencias indican que la escritura está fuertemente relacionada con la lectura ya que el trazo manual de las letras y de las palabras sustenta el desarrollo del conocimiento ortográfico (James y Berminger, 2019), soporte de la adquisición del lenguaje escrito.

Por tanto, desde la investigación se hace hincapié en la relevancia de promover el aprendizaje del lenguaje escrito mediante una aproximación multisensorial que integre, desde las etapas más tempranas, la enseñanza de los fonemas junto con el trazo de las letras (Dehaene, 2015; James y Berminger, 2019; Li y James, 2016; James, 2017).

4.1.3. El lenguaje oral, concretamente el vocabulario y el conocimiento de la estructura narrativa.

En primer lugar, respecto al **vocabulario**, la investigación señala que es una de las variables que más afectan al aprendizaje y al rendimiento en general, y a la comprensión lectora en particular (NRP, 2000), y ello desde el inicio de la escolaridad.

El vocabulario -o lexicón mental- hace referencia a las palabras que conoce el alumnado tanto desde el punto de vista **receptivo** - habilidad para entender el significado de las palabras oídas, como desde el punto de vista **expresivo** - habilidad para producir y usar las palabras correctamente. Se desarrolla rápidamente en los primeros años de vida y poco a poco, además de aprender nuevas palabras, el alumnado va adquiriendo significados nuevos para las ya conocidas. De esta forma no solo se amplía la cantidad de vocabulario que posee, sino que éste gana en profundidad.

La **amplitud** de vocabulario hace referencia al número de palabras que conoce y es capaz de utilizar correctamente. Cuando el alumnado empieza a leer debe relacionar las palabras orales - forma fonológica y significado- con las palabras escritas -forma ortográfica-.

La **profundidad** de vocabulario se refiere al conocimiento que tiene el alumnado del significado de las palabras y de cómo se relacionan con otras. Con las múltiples exposiciones a las palabras y en distintos contextos este conocimiento va ganando **calidad léxica** (Perfetti, 2007), se va acrecentando y haciendo más completo, lo que permite al alumnado definir y explicar los significados con más precisión, además de relacionar las palabras entre sí (p.e. habilidad de organización léxica), con distintas categorías semánticas, temas y áreas de conocimiento.

Esta ganancia en profundidad contribuye de manera significativa a la velocidad a la que el alumnado accede al léxico - es decir, recupera rápidamente el significado de las palabras- y, por lo tanto, a la comprensión lectora. De hecho, la investigación señala que el vocabulario es uno de los mejores predictores de la comprensión lectora en todas las etapas educativas (Hernández-Sobrino et al., 2023).

Aquel alumnado que se incorpora a la escuela con un vocabulario escaso experimenta más dificultades no solo a nivel oral, sino para reconocer las palabras escritas y para comprender los textos (NRP, 2000). Esta “brecha” es difícil de limitar afectando a la trayectoria académica, personal y profesional del alumnado (Catts et al., 2006). De ahí la importancia de promover el desarrollo léxico-semántico desde las etapas más tempranas.

En segundo lugar, las **habilidades narrativas**, o capacidad de narrar un acontecimiento de forma coherente y organizada, constituyen una competencia comunicativa fundamental que permite organizar la propia experiencia y darle sentido. Evidencia tanto el conocimiento y comprensión que los niños tienen de la realidad, como su habilidad para organizar y expresar sus ideas y pensamientos (Pavez et al., 2008). A lo largo de la escolaridad las habilidades narrativas son imprescindibles puesto que a diario y desde el inicio de la etapa de Educación Infantil se le pide al alumnado que comparta sus pensamientos e ideas en el aula, y que comprenda y construya historias reales o ficticias (Acosta, et al., 2010).

Esta competencia requiere un largo periodo de tiempo para desarrollarse y consolidarse (Camúset al., 2022), ya que implica un proceso evolutivo de complejidad creciente que exige movilizar e integrar distintas habilidades lingüísticas (p.e., riqueza de vocabulario, habilidades inferenciales), cognitivas (p.e. atención, memoria) y sociales.

Las primeras narraciones surgen en torno a los 3 años. En este primer momento tienen un carácter personal, autobiográfico y están muy relacionadas con el “aquí y ahora”. Posteriormente van apareciendo los guiones o “scripts” relativos a situaciones que se repiten en el tiempo y que siguen una secuencia temporal (p.e. la visita al médico). Finalmente aparecen las narraciones de ficción relativas a cuentos, dibujos, películas, ...

Más concretamente, en su desarrollo se diferencian tres grandes etapas (Pavez et al., 2008):

- Etapa inicial, sin estructura, en la que el alumnado centra sus narraciones en torno a un personaje, un tema o un lugar, pero sin organización ya que no establece relaciones causales ni temporales entre los enunciados.
- Etapa de transición, con los primeros intentos de organización en la narración, en las que se establecen algunas relaciones temporales y causales entre eventos, pero en las que la narración es incompleta y el final suele ser abrupto.
- Etapa de estructuración, caracterizada por la organización de las narraciones de acuerdo con estructuras formales (p.e., cuento, descripción, argumentación,...).

La competencia narrativa es considerada no sólo como un indicador de la competencia lingüística infantil sino como un predictor sólido del desarrollo de la lectoescritura y de la comprensión lectora (Acosta, et al., 2012). De ahí la importancia de poner en marcha en la etapa de Educación Infantil actividades que promuevan el desarrollo de las habilidades narrativas orales tanto de comprensión como de producción.

4.2. Habilidades facilitadoras.

ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: HABILIDADES FACILITADORAS
1. HABILIDADES FONOLÓGICAS
2. CONCIENCIA DE “LO IMPRESO”

◆ Tabla 3. Habilidades facilitadoras

4.2.1. Las habilidades fonológicas.

Dado que el acceso al lenguaje escrito exige la toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje oral, una de las evidencias más robustas de la investigación es la importancia de las habilidades fonológicas en la adquisición del lenguaje escrito.

Las habilidades fonológicas hacen referencia al conocimiento de los sonidos del lenguaje oral y cómo se combinan para formar las palabras. Estas habilidades permiten tanto decodificar las secuencias fónicas que escuchan para acceder a su significado, como codificarlas de nuevo para emitir palabras.

Entre las habilidades fonológicas básicas para la adquisición del lenguaje escrito destacan (Carrillo, 2012): la discriminación auditiva, la memoria verbal a corto plazo y la velocidad de denominación o velocidad de acceso a las representaciones fonológicas en la memoria a largo plazo. Estas habilidades son imprescindibles para acceder a la conciencia fonológica.

HABILIDADES FONOLÓGICAS
DISCRIMINACIÓN AUDITIVA
MEMORIA VERBAL A CORTO PLAZO
VELOCIDAD PARA ACCEDER A LAS REPRESENTACIONES FONOLÓGICAS ALMACENADAS EN LA MEMORIA A LARGO PLAZO.

◆ Tabla 4. Habilidades fonológicas

- La habilidad de discriminación auditiva permite diferenciar los sonidos del habla y reconocerlos categorialmente como fonemas. Es fundamental para reconocer las palabras, incluidas aquellas que son muy similares (p.e., /bota/ - (/gota/).

Las dificultades en esta habilidad conllevan que las representaciones de las palabras que se almacenen en la memoria sean imprecisas, lo que repercutirá negativamente en el desarrollo de la conciencia fonémica y en el aprendizaje del Principio Alfabético y, por tanto, en la adquisición de la lectoescritura.

- La habilidad de memoria a corto plazo verbal permite mantener y recuperar las secuencias fonemáticas de las palabras (p.e. /sopa/ - /paso/). Es clave para elaborar representaciones fonológicas de las palabras a largo plazo y, por lo tanto, para el aprendizaje de vocabulario. Además, es crucial para acceder a la habilidad de segmentación fonémica y para la adquisición del proceso lector de conversión de grafemas en fonemas, ya que permite retener las secuencias de fonemas en la memoria y unirlos para así acceder al significado de la palabra escrita a partir de su fonología.

La memoria verbal en la etapa de Educación Infantil es predictora de la competencia en el lenguaje escrito.

- La velocidad para acceder y recuperar las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo implica la activación de los mecanismos cognitivo-lingüísticos necesarios para acceder al léxico. Incluye aspectos fonológicos, esto es, la producción de palabras que comienzan con un determinado fonema (p.e. palabras que comiencen por /s/); y aspectos semánticos o la generación de palabras pertenecientes a una categoría semántica concreta (p.e., animales salvajes).

La velocidad de acceso al léxico comprende dos habilidades distintas: 1) la fluidez verbal o habilidad para evocar palabras con rapidez; y 2) la velocidad de denominación, que supone nombrar rápidamente estímulos visuales muy familiares tales como letras, dígitos, objetos y colores.

VELOCIDAD DE ACCESO A LAS REPRESENTACIONES FONOLÓGICAS	
FLUIDEZ VERBAL	FONOLÓGICA SEMÁNTICA
VELOCIDAD DE DENOMINACIÓN	FONOLÓGICA SEMÁNTICA

◆ **Tabla 5.** Velocidad de acceso a las representaciones fonológicas

La fluidez verbal fonológica es una habilidad subyacente al proceso de decodificación (lectura) y codificación (escritura). Mientras que la fluidez verbal semántica está relacionada con la comprensión lectora y la composición escrita.

En cuanto a la velocidad de denominación, en la etapa de Educación Infantil, tanto el nombramiento automatizado de letras, como la recuperación rápida del fonema que le corresponde a cada letra constituyen dos indicadores tempranos del desarrollo del lenguaje escrito (Torgesen, 1998). El alumnado que en esta etapa realiza estas dos tareas con mayor velocidad evoluciona más rápidamente en las habilidades de lectoescritura.

Así mismo, la velocidad de denominación está relacionada con la rapidez con la que una representación fonológica puede ser recuperada ante una palabra escrita (Torgesen et al., 1997) y es un predictor concurrente y longitudinal de la fluidez y de la comprensión lectora (Breadmore et al., 2019).

4.2.2. La conciencia de “lo escrito” se refiere al conocimiento que tiene el alumnado sobre el lenguaje escrito, su forma y sus funciones.

En las aulas de Educación Infantil se promueve la conciencia del lenguaje escrito creando un entorno rico en estímulos que favorecen su desarrollo, entre ellos etiquetas con nombres propios y de objetos y materiales, carteles que representan el alfabeto o los números, libros, revistas, pizarras y más. Todo ello contribuye a la toma de conciencia por parte del alumnado de la diferencia entre los dibujos, los números y las letras; los garabatos y las palabras; las palabras y las frases..., aspectos fundamentales en el desarrollo posterior de la comprensión lectora.

En esta línea, las situaciones de lectura compartida también ofrecen un contexto natural para promover de manera explícita el desarrollo de este conocimiento al incluir actividades que facilitan el conocimiento de las convenciones de lo escrito (p.e., la direccionalidad de la escritura, el espaciado, la puntuación, la organización...).

Además, se favorece al estimular y guiar el uso significativo del lenguaje escrito por parte del alumnado cuando se plantean actividades y juegos en los que participe con el adulto en situaciones de lectura y escritura (p.e., con pinturas o lápices, trazando letras y escribiendo palabras).

La toma de conciencia de “lo escrito” fundamenta la comprensión y adquisición del lenguaje escrito. La investigación indica que el nivel de conocimiento en este ámbito permite predecir los logros futuros del alumnado en competencia lectora.

En suma, la etapa de Educación Infantil es decisiva para la adquisición del lenguaje escrito, una competencia que “parece visual” (Defior, 2015), pero que está fuertemente asociada a las habilidades lingüísticas, ya que el lenguaje escrito es “la traducción gráfica” del lenguaje oral (Monfort y Juárez, 2020).

Aprender a leer y a escribir exige comprender la relación entre la fonología y la ortografía. Las evidencias derivadas de la investigación sugieren que existe continuidad entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo del lenguaje escrito, y específicamente de las habilidades de alfabetización emergente (Wilson y Lonigan, 2010). En esta etapa de Educación Infantil las debilidades/fortalezas en ambos aspectos repercuten de manera significativa sobre los logros del alumnado y son un indicador robusto de su trayectoria académica posterior (Catts et al., 2006).

Por ello, con el propósito tanto de favorecer el aprendizaje de la lectoescritura como para prevenir e identificar tempranamente el riesgo de dificultades en el desarrollo de esta competencia, desde el ámbito de la investigación se hace especial hincapié en la pertinencia de integrar en la Etapa de Educación Infantil actividades lúdicas vinculadas con el lenguaje oral que lleven la atención del alumnado hacia la estructura fonológica del habla (Herrera y Defior, 2005).

De hecho, en cuanto al desarrollo de la competencia lectora, **la evidencia científica acumulada señala repetidamente el beneficio que conlleva para el alumnado participar tempranamente en programas de intervención sistemáticos centrados en las habilidades lingüísticas**, primordialmente en la conciencia fonémica (Herrera y Defior, 2005; González-Seijas et al., 2013; Rabazo et al., 2016).

5. CÓMO ENSEÑAR

El conocimiento derivado de la investigación científica sobre la adquisición del lenguaje oral y del lenguaje escrito ha permitido la difusión de una serie de Principios generales y de pautas instruccionales específicas orientadas a promover en las aulas prácticas basadas en la evidencia. El objetivo de las mismas es triple: 1) facilitar la adquisición de las habilidades de alfabetización emergente; 2) prevenir y detectar precozmente las señales de dificultades en la adquisición del lenguaje escrito; y 3) dar una respuesta lo más temprana posible al alumnado en situación de riesgo.

5.1. Principios instruccionales generales:

Principio de la instrucción explícita del Principio Alfabético (Dehaene, 2015): El aprendizaje del lenguaje escrito en español se basa en una serie de reglas muy simples: 1) la aplicación del Principio Alfabético - las reglas de conversión grafema-fonema - permite transcribir casi sin ambigüedad la secuencia de letras en los sonidos de la lengua oral; y 2) el orden espacial de los grafemas se corresponde con el orden temporal de los fonemas. Así, las letras se ensamblan de izquierda a derecha. Sin embargo, estos aspectos no son obvios para el no lector. Por ello deben ser enseñados de manera directa, manifiesta, con la máxima claridad y precisión, sin esperar a que el alumnado los descubra o adivine.

Principio de la instrucción temprana y preventiva (Defior, 2015): las diferencias en la adquisición del lenguaje escrito se deben fundamentalmente al nivel de desarrollo del lenguaje oral o habilidades lingüísticas que posee el alumnado. De acuerdo con las aportaciones de la investigación, **la etapa de Educación Infantil es el momento idóneo** para estimular, prevenir y, en su caso, detectar y minimizar las dificultades en el lenguaje oral.

Principio de la instrucción intensiva: “Leer es leer, es leer, es leer” (Defior, 2015, p.20). La automatización de la lectura es un proceso muy lento y prolongado que se facilita con la práctica repetida y cotidiana (Share, 1995), de forma que ***“la solvencia de los adolescentes en la comprensión de los textos escritos depende enormemente de la frecuencia y la intensidad de las lecturas en la infancia”*** (Dehaene, 2015, p. 57).

Esta práctica intensiva es especialmente importante desde el inicio de la escolaridad ante alumnado en situación de riesgo. En este caso, no solo es relevante la duración de la misma - esto es, el número de sesiones de intervención -, sino también el tipo de agrupamiento. En este sentido, la atención temprana e intensiva con el alumnado de riesgo, bien en grupos reducidos bien individualmente, es imprescindible para garantizar la adquisición de esta competencia (Torgesen, 1998).

Principio de instrucción multinivelada: las actividades que se ofrezcan en gran grupo o en grupos reducidos no podrán ser de talla única (Alba, 2016), sino multiniveladas o graduadas en su dificultad para ajustarse a la zona de desarrollo próximo de cada aprendiz. Así, todo el alumnado realiza la misma actividad de partida, pero las actividades o tareas concretas planteadas a cada niño o niña pueden ser diferentes. Ello supone conocer en profundidad no solo las habilidades a estimular, sino las fases que implica su dominio y el punto en el que se encuentra cada estudiante para poder ajustar el nivel de complejidad de cada ejercicio.

Principio de instrucción sistemática: las actividades que se ofrezcan al alumnado deben ser **seleccionadas y organizadas rigurosamente y supervisadas con corrección inmediata** de los errores. Ello supone (Dehaene, 2015): 1) elegir al comienzo de la instrucción palabras frecuentes y familiares que incluyan solo las asociaciones de grafemas y fonemas ya enseñados (p.e., si solo se han trabajado las vocales y las asociaciones /s/ “s” y /m/ “m”, leer palabras como “oso – mesa”...); 2) destacar de forma clara y manifiesta el fonema que le corresponde a cada grafema y hacer especial hincapié en evitar el uso del nombre de las letras; 3) ofrecer gran variedad de ejemplos y ejercicios, distribuidos en el tiempo; y 4) no presentar jamás al alumnado palabras mal escritas.

Principio de instrucción que asocia lectura y escritura: aprender a escribir las palabras orales facilita el aprendizaje de la lectura. Como se ha señalado anteriormente, la evidencia indica que la lectura mejora con la exploración activa de las letras mediante el tacto y con el trazado de las mismas (Dehaene, 2015). Por ello, escribir palabras a mano o con letras móviles en estrecha asociación con las actividades de lectura debería ser una práctica instruccional presente en las aulas de Educación Infantil todos los días.

Principio de disfrute: Dado que en el aprendizaje en general cognición y motivación están entrelazadas y se afectan recíprocamente, no deben olvidarse **nunca** los aspectos lúdicos y afectivo-motivacionales, especialmente aquellos vinculados con la autoestima y la motivación del alumnado.

5.2. Pautas instruccionales específicas.

A continuación, se presentarán pautas instruccionales más específicas seguidas de ejemplos que pueden ser de utilidad para el desarrollo del programa en las aulas. Los ejemplos tendrán en cuenta las diferencias individuales del alumnado, presentándose con un enfoque graduado y de multinivelación.

5.2.1. Pautas instruccionales específicas relativas a la conciencia fonológica.

Como se ha indicado previamente, en el ámbito de la investigación existe un consenso firme respecto al peso de la conciencia fonológica, concretamente de la conciencia fonémica, en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Esta habilidad se basa en el lenguaje oral. La discriminación y conocimiento implícito - no consciente -de los sonidos del habla sustenta la elaboración y almacenamiento de representaciones fonológicas de las palabras cada vez más precisas y, por tanto, el incremento de vocabulario que tiene lugar en los primeros años de vida.

El aprendizaje del lenguaje escrito exige y contribuye al desarrollo de la conciencia fonémica y permite comprender cómo los sonidos que forman las palabras se representan con las grafías. Por tanto, exige que el alumnado aprenda previamente a dirigir su atención y a reflexionar sobre los sonidos de manera que el conocimiento que tiene de los mismos se haga explícito.

Existe una secuencia universal en el desarrollo de la conciencia fonológica (Defior, 2008), que no eclosiona durante el desarrollo infantil como una cuestión de todo o nada, sino que evoluciona de las unidades más grandes a las más pequeñas. No se trata pues de un fenómeno unitario, sino de un continuo en el que están implicados diferentes niveles y etapas evolutivas (Herrera y Defior, 2005;

Pérez y González, 2004), por lo que es útil contar con un marco de referencia aproximado siendo la conciencia léxica la más fácil de adquirir, consolidándose en la mayoría del alumnado a los cuatro años, seguida de la conciencia silábica que se consolida en la mayoría de niños y niñas a la edad de cinco años y desarrollándose a continuación la conciencia intrasilábica -rima- y la conciencia fonémica que en general se afianzan alrededor de los seis años (Parra-Bravo, Bojorque, 2022).

Dada la complejidad cognitiva de esta tarea este proceso no ocurre de manera natural, sino que es necesaria una instrucción explícita (Alegría, 2006). Desde el ámbito de la investigación se han señalado los criterios o pautas a tener en cuenta para diseñar la instrucción que promueva el desarrollo gradual de la conciencia fonológica.

En esta línea Quirós et al. (2021) plantean el Programa de Intervención para la Estimulación y Prevención de las Dificultades del Lenguaje Oral en Educación Infantil (ver tabla 6), basado en la propuesta diseñada por Clemente y Domínguez (1999). La propuesta instruccional es la siguiente:

En primer lugar, es necesario comenzar trabajando el nivel de conciencia léxica.

Pedir al alumnado:

- 1º **Dividir** oraciones simples con:
 - 2 palabras contenido
 - 3 palabras contenido
 - Más de tres palabras contenido + palabra función (artículo)
 - Más de tres palabras contenido + palabra función (artículo) +preposición
- 2º **Dividir** oraciones coordinadas:
 - Más de 3 palabras contenido + palabra función (artículo)+ conjunción

Un ejemplo de trabajo en el aula de conciencia léxica podría ser:

Un docente solicita a un niño que separe las palabras de una oración con únicamente tres palabras de contenido como “mamá come pan” y a otra compañera que separe una oración con varias palabras de contenido y función como “papá come pan en el salón”, multinivelando las peticiones en función del punto de partida de cada aprendiz. El nivel de complejidad aumentará si se les solicita el conteo de las palabras.

Ejemplo de tarea de conciencia léxica multinivelada

En segundo lugar, es necesario **organizar las tareas** según los siguientes **criterios**: 1) **nivel lingüístico** o complejidad cognitiva de la tarea; 2) **tipo** de tarea; 3) **posición** dentro de la palabra de la unidad a trabajar (inicial, final, medial); 4) **tipo** de **fonema**; y 5) **estructura silábica**.

1) Respecto al nivel lingüístico, el orden es identificar rimas, identificar sílabas y, por último, identificar fonemas.

2) Referente al tipo de tareas, el orden es rima, identificación, adición y omisión.

3) En relación a la posición de la sílaba o fonema dentro de la palabra:

- Tareas de identificación de sílabas y fonemas: Más fácil al comienzo y final de una palabra (en ese orden) y más difícil en medio de la palabra.
- Tareas de adición y omisión de sílabas y fonemas en posición final, posición inicial (en ese orden) y más difícil en posición media.

4) En cuanto al tipo de fonema, el orden es:

- Vocales en posición silábica.
- Fonemas que se pueden alargar (fricativos: /ffff///θθθθ/, /ssss/, /xxxx/).
- Fonemas que no se pueden alargar (oclusivos: /p/, /t/, /K/, /b/, /d/, /g/).
- Resto de fonemas: fonema africado, /ç/, lateral /l/, /ʎ/, nasal /m/, /n/, /ɲ/ y vibrante /r/, /ʀ/.

5) Respecto a la estructura de las sílabas, la secuencia es V- CV -VC-CCV (prestando especial atención a aquellas que contiene grupos consonánticos).

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ESTIMULACIÓN Y PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES
DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL****NIVEL LINGÜÍSTICO: RIMA**

1. Reconocer una rima.
2. Elegir entre varias la palabra que rima con otra.
3. Identificar la palabra sobrante.
4. Producir una rima.
5. Aislar una rima.

NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA**• SEGMENTACIÓN SILÁBICA**

- Segmentar palabras en sílabas con complejidad creciente
- Reconocer palabras largas y cortas.
- Aislar las palabras según el número de sílabas con una consigna dada.
- Reconocer las palabras según el número de sílabas.
- Evocar y denominar palabras según el número de sílabas propuesto.

• IDENTIFICAR SÍLABAS

1. Identificar vocales en posición inicial.
2. Discriminar sílabas en posición inicial.
3. Discriminar sílabas en posición final.
4. Discriminar sílabas en posición media.
5. Unir sílabas para formar palabras: decir la palabra que se forma.
6. Decir la sílaba que se forma al añadir:
 - 6.1. Adición de una sílaba al final de una palabra.
 - 6.2. Adición de una sílaba al comienzo de una palabra.
 - 6.3. Adición de una sílaba en medio de una palabra.
7. Decir la sílaba que se ha añadido a una palabra respecto a otra:
 - 7.1. Al final de una palabra.
 - 7.2. Al comienzo de una palabra.
 - 7.3. En el medio de una palabra.
8. Decir qué palabra se forma al omitir una sílaba al final de una palabra.
9. Decir la sílaba que falta en una palabra respecto a otra:
 - 9.1. Al final de una palabra.
 - 9.2. Al comienzo de una palabra.
 - 9.3. En el medio de una palabra.
10. Sustituir una sílaba por otra en una palabra.

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ESTIMULACIÓN Y PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES
DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL****NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA**

1. Producir fonemas aislados a través de onomatopeyas.
2. Imitar la producción de palabras exagerando el sonido inicial o final.
3. Identificar un fonema:
 - 3.1. Identificar un fonema al comienzo de una palabra.
 - 3.2. Identificar un fonema al final de una palabra.
 - 3.3. Identificar un fonema en el medio de una palabra.
4. Buscar palabras:
 - 4.1. Buscar las palabras que contengan un fonema común al comienzo.
 - 4.2. Buscar las palabras que contengan un fonema común al final.
 - 4.3. Buscar las palabras que contengan un fonema común en el medio.
5. Identificar un fonema común:
 - 5.1. Identificar un fonema común al comienzo de dos o más palabras.
 - 5.2. Identificar un fonema común al final de dos o más palabras.
 - 5.3. Identificar un fonema común en el medio de dos o más palabras.
 - 5.4. Identificar un fonema común en diferentes posiciones en cada palabra.
6. Elegir entre varias palabras:
 - 6.1. Elegir entre varias la palabra que comienza por el mismo fonema que otra.
 - 6.2. Elegir entre varias la palabra que termina por el mismo fonema que otra.
7. Decir palabras:
 - 7.1. Decir palabras que comiencen por el mismo fonema que una dada.
 - 7.2. Decir palabras que terminen por el mismo fonema que una dada.
 - 7.3. Decir palabras que tengan en el medio el mismo fonema que una dada.
8. Adición de un fonema:
 - 8.1. Adición de un fonema al final de una palabra.
 - 8.2. Adición de un fonema al comienzo de una palabra.
 - 8.3. Adición de un fonema en el medio de una palabra.
9. Decir el fonema que se ha añadido a una palabra respecto a otra:
 - 9.1. Las dos palabras se diferencian en el fonema final.
 - 9.2. Las dos palabras se diferencian en el fonema inicial.
 - 9.3. Las dos palabras se diferencian en el fonema del medio.
10. Omisión de un fonema:
 - 10.1. Omisión de un fonema al final de una palabra.
 - 10.2. Omisión de un fonema al comienzo de una palabra.
 - 10.3. Omisión de un fonema en el medio de una palabra.
11. Decir el fonema que falta en una palabra respecto a otra:
 - 11.1. Las dos palabras se diferencian en el fonema final.
 - 11.2. Las dos palabras se diferencian en el fonema inicial.
 - 11.3. Las dos palabras se diferencian en el fonema del medio.

◆ **Tabla 6.** Programa de intervención

En esta intervención es, además, fundamental considerar, entre otros, los siguientes aspectos (Defior y Serrano, 2011):

- Valerse de todo tipo de **recursos lúdicos** para favorecer la motivación y el sostenimiento de la atención.
- **Combinar** las tareas de **conciencia fonémica** con la enseñanza de la **asociación de fonemas** y grafemas -Principio Alfabético -.
- Adoptar un **enfoque multisensorial** que incluya distintas modalidades sensoriales (visual, táctil, auditiva).
- Recurrir a **materiales de apoyo** (p.e. láminas, letras móviles, fichas...) para facilitar la realización de las tareas e ir retirándolos progresivamente.

Se presenta a continuación un ejemplo multinivelado relativo a la rima:

A un alumno se le puede plantear una actividad del primer nivel (identificar) como “¿rima pato con gato?” y a otra alumna una tarea del cuarto nivel (producir) como “dime una palabra que rime con ventana”.

Ejemplo multinivelado de rima

Respecto a la conciencia silábica, es sencillo incorporar a diario actividades de ciclo corto de cualquiera de los niveles indicados en la tabla 6 como las siguientes:

Una docente solicita a una niña que divida “en partes” una palabra bisílaba de estructura silábica sencilla (CV) como “pato”, aumentando la complejidad de las palabras que solicita al resto de alumnado hasta palabras polisílabas con estructura compleja (CCVC) como “trampolín”.

Ejemplo multinivelado de conciencia silábica

En cuanto a la conciencia fonémica, también podrían aprovecharse diferentes momentos de la jornada escolar para realizar actividades multiniveladas como la siguiente, referida al deletreo fonémico:

Un docente dice al oído una palabra a un alumno (p.e. mesa) y este deberá deletrearla con sonidos (/mmmm/ /eeee/ /ssss/ /aaaaa/) y, si lo necesita, apoyado en los gestos recordatorios de Guberina. El compañero o compañera que adivine la palabra será el siguiente en participar. El docente siempre escogerá la palabra para poder adaptar la actividad graduando la dificultad, utilizando el mismo criterio que en la conciencia silábica.

Ejemplo multinivelado de deletreo fonémico

5.2.2. Pautas instruccionales específicas relativas al conocimiento alfabético.

La evidencia científica avala que la adquisición del conocimiento alfabético debe iniciarse en los primeros momentos del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil (NELP, 2008; What Works Clearinghouse (WWC), 2022). Es una habilidad crucial en el proceso de alfabetización y fundamento para la adquisición y desarrollo de la competencia escrita. Para facilitar su adquisición desde el ámbito de la investigación se proponen las siguientes pautas instruccionales (NELP, 2008):

- Promover desde los primeros momentos de la escolaridad el *conocimiento del alfabeto*, es decir, el nombre y la forma de cada letra. El conocimiento preciso y automático del alfabeto constituye el primer predictor de los logros posteriores en lectura (2010). Este conocimiento permite al alumnado diferenciar entre dibujos y letras; entre letras y números; ser consciente de que las palabras escritas están formadas por letras.

El conocimiento del alfabeto se debe trabajar en gran grupo (con recursos como la canción del alfabeto, libros del alfabeto, cuentos del alfabeto) y reforzarlo principalmente en pequeño grupo y de forma individual.

En fundamental basarse en un enfoque multisensorial, que incluya estimulación táctil, visual, auditiva y motora (p.e., representar las letras con el cuerpo; caminar sobre letras trazadas en el suelo).

- *Iniciar la instrucción en el Principio Alfabético focalizando la atención del alumnado en la forma fonológica de las palabras (p.e., conciencia fonológica), concretamente en los fonemas que las constituyen.*

Realizar tareas de conciencia fonémica dirigiendo la atención del alumnado hacia el fonema trabajado (p.e., sonido inicial, sonido final. Ver pautas instruccionales específicas relativas a la conciencia fonológica).

- Posteriormente *presentar la letra* correspondiente al **fonema trabajado** y señalar de manera **clara y explícita** la relación fonema-grafema, evitando en todo momento decir el nombre de la letra, sino haciendo hincapié en el **sonido que le corresponde**.
- Modelar de manera explícita el trazo de la letra que se está trabajando, acompañado de **deletreo fonológico**.

Es importante mostrar repetidamente el trazo de la letra mientras se emite el **fonema que representa** y organizar actividades repetidas, numerosas y variadas.

- Planificar diariamente actividades para consolidar el conocimiento alfabético (p.e., utilizar carteles, etiquetas, cuentos para “hablar” de los fonemas y de las letras que los representan).

5.2.3. Pautas instruccionales específicas relativas al vocabulario.

El vocabulario es un componente esencial en la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito ya que contribuye a fortalecer la relación entre las representaciones fonológica, ortográfica y semántica de las palabras (Hernández-Sobrinó et al., 2023), siendo su peso determinante en el progreso académico del alumnado.

La investigación señala que el vocabulario que el alumnado adquiere en la etapa de Educación Infantil es la base de los logros académicos posteriores. Se destaca que al final de esta etapa deben haber adquirido un número importante de palabras nuevas, ser capaces tanto de describir personas, lugares y objetos utilizando adjetivos, como de categorizar y clasificar palabras (Burchinal et al., 2022).

Para lograr este propósito las intervenciones desarrolladas en el aula deben basarse en la realización de tareas variadas (Acosta et al., 2020) y ofrecer oportunidades numerosas y repetidas en las que el alumnado pueda escuchar y, principalmente, utilizar las palabras nuevas en distintos contextos y conversaciones.

Concretamente, la instrucción debería organizarse de acuerdo con las siguientes pautas (Burchinal et al., 2022; Acosta et al., 2020):

- *Seleccionar y trabajar entre tres y cinco palabras nuevas* cada semana y revisarlas durante las semanas posteriores. Estas palabras deben aparecer con frecuencia en las conversaciones de aula, en los libros o en otros contextos académicos.

Las palabras trabajadas pueden estar relacionadas con el proyecto del aula, un tema o pertenecer a la misma categoría semántica, ya que esto contribuye a que se aprendan de manera más rápida y eficiente.

Incrementar progresivamente su nivel de complejidad, comenzando siempre por aquellas cuyo significado es más accesible (p.e., sustantivos, adjetivos y adverbios concretos de campos semánticos básicos).

- *Presentar la palabra y su significado* utilizando un vocabulario simple, ajustado al alumnado y apoyándose en imágenes si es posible.

Repetir la palabra y pedir al niño que la repita y ejemplificar con frases el uso de la misma *-expansión contextual de la palabra-*.

Apoyarse en el análisis fonológico de la palabra (p.e. dividirla en sílabas con palmadas).

Estimular su evocación dando pistas fonéticas (p.e., empieza por /mmm/) y semánticas (p.e., *“A los osos les gusta mucho”*).

- *Diseñar materiales y actividades* que ofrezcan oportunidades para que el alumnado la utilice.
- *Incorporar* periódicamente las palabras aprendidas en las conversaciones de aula.

Para lograr este propósito las intervenciones desarrolladas en el aula deben basarse en la realización de **tareas variadas**. Entre otras Acosta, Ramírez y Axpe (2020) mencionan:

- 1) Tareas de *denominación lexical*, que consisten en denominar objetos, acciones y atributos con láminas.
- 2) Tareas de *categorización*, cuyo propósito es identificar qué tienen en común grupos de palabra y reconocer la extraña.
- 3) Tareas de *clasificación* o agrupamiento de objetos conjuntos.
- 4) Tareas de *familias semánticas*, consistentes en la creación de familias semánticas a partir de una palabra (p.e., de la Habana ha venido un barco cargado de frutas).
- 5) Elaboración de *mapas semánticos*.
- 6) Tareas de *análisis* (p.e., a partir de un concepto enumerar un número de elementos).
- 7) Tareas de *síntesis* (p.e., integrar las partes de un conjunto delimitado para formar un todo).
- 8) Tareas de *semejanzas* (p.e., buscar parejas de palabras que se parezcan).
- 9) Asociaciones *gramaticales* (p.e., buscar asociaciones de palabras).
- 10) Tareas con *sinónimos y antónimos* (p.e., un elefante es grande, un ratón es.../ Yo digo alto, tú dices...).
- 11) *Definiciones*, hacer definiciones sencillas y poner ejemplos y contraejemplos.
- 12) Tareas de *evocación* y acceso al léxico (p.e., juegos de evocación de palabras donde se premia la velocidad).

- Tareas de denominación lexical, que consisten en denominar objetos, acciones y atributos con láminas.
- Tareas de categorización, cuyo propósito es identificar qué tienen en común grupos de palabra y reconocer la extraña.
- Tareas de clasificación o agrupamiento de objetos conjuntos.
- Tareas de familias semánticas, consistentes en la creación de familias semánticas a partir de una palabra (p.e. de la Habana ha venido un barco cargado de frutas).
- Elaboración de mapas semánticos.
- Tareas de análisis (p.e. a partir de un concepto enumerar un número de elementos).
- Tareas de síntesis (p.e. integrar las partes de un conjunto delimitado para formar un todo).
- Tareas de semejanzas (p.e. buscar parejas de palabras que se parezcan).
- Asociaciones gramaticales (p.e. buscar asociaciones de palabras).
- Tareas con sinónimos y antónimos (p.e. un elefante es grande, un ratón es.../ Yo digo alto, tú dices...).
- Definiciones, hacer definiciones sencillas y poner ejemplos y contraejemplos.
- Tareas de evocación y acceso al léxico (p.e. juegos de evocación de palabras donde se premia la velocidad).

◆ Tabla 7. Tareas de vocabulario

De todas ellas, destacaremos por su importancia las tareas de **velocidad de denominación y de fluidez verbal**, que se desarrollarán con más detalle en el apartado 5.2.5.

5.2.4. Pautas instruccionales específicas relativas a la competencia narrativa.

El desarrollo de la competencia narrativa permite evidenciar la capacidad del alumnado para organizar y dar sentido al mundo (Bruner, 1985) y para expresar sus ideas y sentimientos (Portilla, Almanza, Darío y Restrepo, 2021). Así, refleja no solo el conocimiento y comprensión de la realidad que tiene, sino también su nivel de conocimiento lingüístico.

Esta competencia es considerada como un precursor del lenguaje escrito por lo que es fundamental plantear intervenciones en el aula orientadas a promover y

facilitar su adquisición y desarrollo. En esta línea, Acosta, Moreno y Axpe (2011) proponen trabajar secuencialmente las habilidades de conversación, los guiones y las narraciones.

COMPETENCIA NARRATIVA
LA CONVERSACIÓN
LOS GUIONES
LAS HABILIDADES NARRATIVAS

◆ Tabla 8. Competencia narrativa

La conversación

La conversación tiene como propósito fomentar la participación e interacción del alumnado en el aula.

Se trata de una situación en la que el profesorado dirige un diálogo con un grupo de niños y niñas con el objetivo de favorecer la participación en un contexto de espontaneidad y flexibilidad. De este modo, el alumnado puede expresar sus propias experiencias o conversar sobre un tema propuesto. Se trata de una situación donde debe hablar sobre todo el alumnado y donde el profesorado tiene un papel de estimulación y coordinación. En ellas se debe prestar especial atención al alumnado con mayores dificultades en la expresión espontánea.

Para que resulte más eficaz se sugiere (Monfort y Juárez, 2008; 2018):

- Disponer al alumnado de forma que aquellos niños o niñas con mayor inhibición y falta de atención se sitúen cerca del profesorado y repartir entre el grupo a aquellos con mayor nivel de participación.
- El adulto no debe hablar demasiado ya que el objetivo es que el alumnado se exprese en grupo siguiendo las reglas conversacionales (p.e., atención, respeto turnos y tema).
- Animar la sesión realizando preguntas abiertas sin ser excesivamente directivo.

Algunos ejemplos de preguntas para iniciar una conversación serían:

- Cómo te gustaría que estuviese pintado o decorado el colegio, ¿qué elegirías? ¿Qué cambiarías?
- Si pudieras ser invisible ¿qué harías?
- ¿Qué ocurriría si las personas pudiésemos volar como pájaros?
- ¿Cómo sería para ti un día perfecto?

Ejemplo de preguntas guía para la conversación

- Las primeras conversaciones deberían ser breves y girar en torno a un estímulo presente (p.e. mascota del aula, fotos,...); posteriormente pueden ser en torno a una actividad, a una observación o tema común o iniciadas a partir de una vivencia particular.

Los guiones

Los guiones se utilizan para estimular el uso de sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres y preposiciones; la formulación de preguntas y la elaboración de frases (Acosta et al., 2012).

Al basarse en un conocimiento de sucesos redundantes (p.e. ir al supermercado), el trabajo con guiones permite la recuperación de representaciones mentales que minimizan la demanda cognitiva de la tarea y facilitan la exigencia que implica exponerlos lingüísticamente (Maggiolo et al., 2009).

Para trabajar con guiones se sugieren las siguientes pautas instruccionales (Maggiolo et al., 2009):

- Asociar los guiones a situaciones lúdicas.
- Trabajar con guiones relativos a un contenido específico (p.e. visita al médico, ir al supermercado, ir a la cama a dormir) y conocido por el alumnado.

- Apoyarse en tareas de:
 - Representación: dramatizar rutinas completas o parte de ellas utilizando objetos apropiados.
 - Ordenación: presentar en láminas las acciones que constituyen el guion (entre tres y cinco) en la secuencia adecuada. Deben corresponder con las más significativas del guión.
 - Verbalización: el alumnado debe expresar verbalmente la secuencia que corresponde a la rutina representada.
- Organizar el trabajo con los guiones en tres momentos:
 - Inicio, en el que presenta el guion que se va a trabajar;
 - Núcleo, en el que se desarrollan las actividades específicas;
 - Final, en el que se realizan actividades como ordenar láminas o dibujar las acciones fundamentales del guion y exponerlas en el aula.

Las habilidades narrativas

El propósito de la instrucción en las habilidades narrativas es estimular la comprensión y producción de cuentos mediante la adquisición de las categorías formales básicas de la narración, así como las relaciones temporales, causales y de finalidad.

Desde el ámbito de la investigación se proponen las siguientes pautas instruccionales (Pavez y Coloma, 2018):

- Apoyarse en la **estructura narrativa básica**: 1) *presentación*, que incluye el personaje principal, sus atributos y lugar en el que se encuentra, así como la situación que desencadena la historia; 2) *episodio*, concretando las acciones de los personajes, los obstáculos que deben superar y las consecuencias o resultados logrados; y 3) *final*, con el desenlace de la historia.
- Utilizar **apoyos visuales** (p.e. organizadores gráficos, imágenes,...) para facilitar la comprensión.
- Utilizar el recurso de la **lectura dialógica** (Whitehurst et al., 1988). Consiste en la lectura compartida e interactiva de libros ilustrados, tanto de carácter narrativo

como expositivo, con el propósito de fomentar el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia lectora en alumnado prelector. Para ello es fundamental que el alumnado no se limite a escuchar de forma pasiva sino que participe activamente. De este modo, durante el proceso de lectura conjunta el adulto pone en marcha un diálogo con el alumnado acerca del contenido del texto.

LECTURA DIALÓGICA: PAUTAS	
SELECCIONAR TEXTOS NARRATIVOS	
LECTURAS REPETIDAS:	SECUENCIA IEER: Incitar al alumnado a participar. Preguntas multiniveladas: Nivel 1: Preguntas informativas y preguntas terminativas Nivel 2: Preguntas abiertas. Nivel 3: Preguntas distanciadoras y preguntas memorísticas. Evaluar respuesta del alumnado. Expandir respuesta del alumnado. Repetir secuencia.
PROMOVER EL RECONTADO	

◆ Tabla 9. Pautas lectura dialógica

La implementación de este recurso exige una planificación minuciosa y está basada en las siguientes pautas:

1. Seleccionar textos narrativos con un tema que resulte de interés para el alumnado. Antes de comenzar la lectura conjunta planificar dónde realizar pausas en las que iniciar una conversación con el alumnado y plantear preguntas preparadas para guiar la comprensión.
2. Realizar al menos tres lecturas repetidas del mismo con expresividad y con distintos propósitos:
 - 1º. Una primera lectura para que el alumnado pueda escuchar la historia completa. Antes de comenzar la lectura mostrar y comentar la portada, señalar el título, el nombre del autor o autora, anticipar el tema.
 - 2º. La segunda lectura, señalando y mostrando aspectos seleccionados en función del objetivo a trabajar (imágenes, palabras, letras...);

- 3º. La tercera lectura, para iniciar un diálogo relativo a las cuestiones preparadas, siguiendo la secuencia **IEER** (Whitehurst et al., 1988). (Ver Tabla 9):

*Incitar al alumnado a participar en la lectura mediante el planteamiento de distintos tipos de preguntas multiniveladas:

- **Nivel 1.** Durante la lectura se plantean **preguntas básicas** centradas en aquella información que aparece explícitamente en el texto. Se trata de preguntas: 1) **terminativas**: frases incompletas que el alumnado debe cerrar; e 2) **informativas**: o “*WH*”, es decir, hacen referencia a las cuestiones qué, quién, cuándo, cómo y dónde.
- **Nivel 2.** Plantear **preguntas abiertas** en las que se le pide al alumnado que explique lo que está pasando en una ilustración o que narre la parte del cuento leída hasta el momento. El propósito es que exprese qué está pensando y exponga la representación mental del cuento que está elaborando en su memoria con sus propias palabras.
- **Nivel 3.** Se plantean preguntas más complejas, que exigen al alumnado ir más allá de lo que aparece explícitamente en el cuento. Entre ellas preguntas: 1) **distanciadoras**, con las que se pretende que el niño o niña establezca relaciones entre lo que se narra en el cuento y sus experiencias personales; y 2) **memorísticas**, en las que se pide al alumnado que narre las partes del cuento ya leídas.

*Evaluar la respuesta del alumnado.

*Expandir su respuesta.

*Repetir la secuencia.

En las distintas lecturas del cuento, a medida que el alumnado va ganando competencia, asume mayor responsabilidad en su narración mientras el adulto se “retira”.

- 3. Promover el reconto (Acosta et al., 2012): pedir al alumnado que recuente la historia con el apoyo de una secuencia de dibujos o de un organizador gráfico.

5.2.5. Pautas instruccionales específicas relativas a las habilidades fonológicas.

Dado que el acceso al lenguaje escrito requiere la toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje oral, en el aula de Educación Infantil es fundamental entrenar las habilidades fonológicas, concretamente la discriminación auditiva, la memoria a corto plazo verbal y la velocidad para acceder a las representaciones almacenadas en la memoria a largo plazo, además de la conciencia fonológica (Defior y Serrano, 2011; Herrera y Defior, 2005).

Discriminación auditiva

La capacidad para diferenciar los sonidos del habla y las palabras es esencial para aprender a leer y a escribir. Si los sonidos no han alcanzado con nitidez el “calibre” de fonemas, esto condiciona la realización de tareas de conciencia fonémica y, por lo tanto, el aprendizaje de las reglas de conversión de grafemas en fonemas (Luque et al., 2011).

Para estimular el desarrollo de la discriminación auditiva Monfort y Juárez (2020) proponen la realización de ejercicios dirigidos, entre ellos:

- Realizar juegos dinámicos (p.e., con desplazamientos) de atención y discriminación general. Entre ellos juegos de “ruido-silencio”; “sonido-sonido” (considerando los aspectos de intensidad, duración y timbre).
- Realizar juegos dinámicos de atención y discriminación con estímulos lingüísticos: entre ellos juegos de “palabra-palabra”; “sílabas-sílabas”; “fonema-fonema” con fonemas que se pueden alargar (p.e. /m/, /n/, /s/...).

Ejemplo de juegos de discriminación auditiva

Memoria verbal a corto plazo

La capacidad para almacenar y mantener información verbal es fundamental para la elaboración de representaciones fonológicas de las palabras de calidad, es decir, para la adquisición de vocabulario. Además, en la etapa de Educación Infantil, esta permite predecir los logros en la lectura y en la escritura en la etapa de Educación Primaria.

En este sentido, la investigación destaca la relevancia de incluir en la Etapa de Educación Infantil actividades lúdicas orientadas a estimular la memoria verbal. Entre ellos (Monfort y Juárez, 2020):

- Realizar juegos de imitación con estímulos lingüísticos (p.e., canciones, poesías, retahílas).
- Realizar juegos de estructuración temporal con estímulos lingüísticos: como repetir secuencias de fonemas, sílabas, palabras, pseudo-palabras...

Ejemplo de juegos de memoria verbal

Velocidad para acceder a las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo

La investigación ha puesto de manifiesto que la capacidad para acceder y recuperar con rapidez las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo -velocidad de acceso al léxico- permite predecir los logros en la lectura y en la escritura.

En el aula se puede entrenar con distintos tipos de tareas:

- Tareas de fluidez verbal semántica en las que una vez que se ha trabajado el vocabulario de una o varias categorías de palabras en el aula, se solicita al alumnado la producción de palabras que pertenecen a la misma categoría semántica con rapidez.

Así, siguiendo con el ejemplo de los animales, después de haber trabajado ese campo semántico la consigna podría ser “dime todos los nombres de animales que se te ocurran” en 1 minuto o “dime todos los nombres de animales acuáticos que recuerdes” en el mismo tiempo.

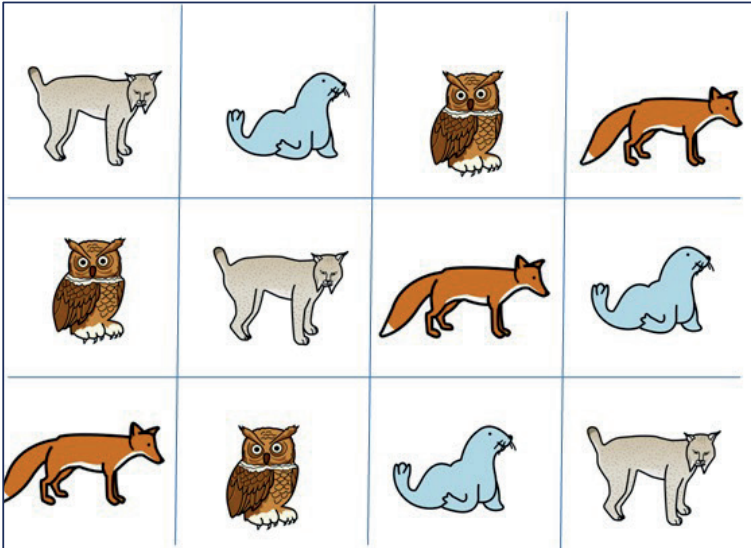
Ejemplo multinivelado de fluidez verbal

- Tareas de fluidez verbal fonológica en las que se solicita al alumnado la producción de palabras que comiencen por un determinado fonema. También se realizan tareas de fluidez con letras.
- Tareas de velocidad de denominación semántica. Una vez que se ha trabajado el vocabulario de una o varias categorías semánticas, se prepara una lámina con imágenes correspondientes a una de ellas y se pide al alumnado que las nombre lo más rápido que pueda. A medida que se repite la tarea, el alumnado irá ganando velocidad.

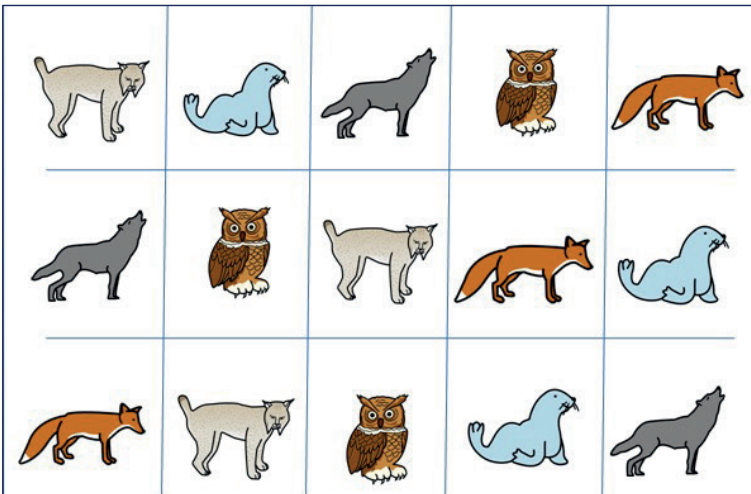
Para graduar el nivel de dificultad de estas tareas en la preparación de las láminas se deben considerar aspectos como el número de estímulos presentados y las características de los mismos (p.e., longitud). La propuesta instruccional puede ajustarse a la siguiente secuencia:

1. Tareas de velocidad de denominación con pocos estímulos, cortos y repetidos. Por ejemplo, en el caso de “animales salvajes” se seleccionan cuatro estímulos (lince, foca, búho, zorro) y se presentan en una lámina en los que aparecen repetidos de manera aleatoria en tres filas. El nivel de dificultad se incrementa aumentando el número de estímulos (cinco animales, seis animales).
2. Tareas de velocidad de denominación con estímulos cortos y variados.
3. Tareas de velocidad de denominación con estímulos largos y repetidos (p.e., elefante, cocodrilo, perezoso, pelícano).

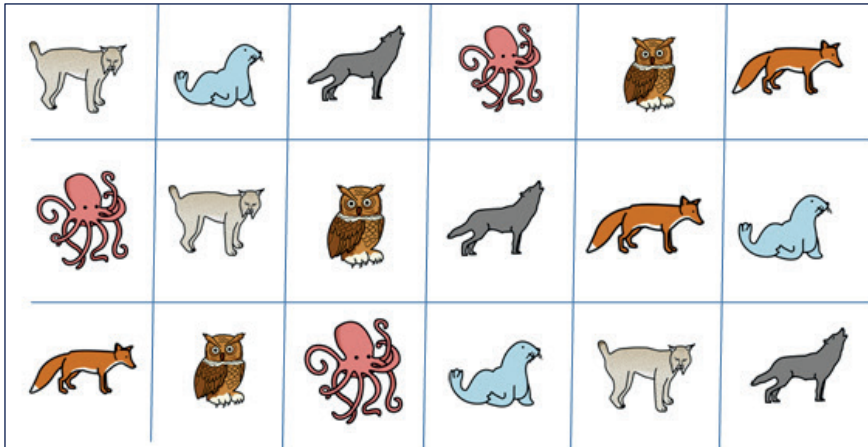
La consigna sería: “dime lo más rápido que puedas el nombre de estos dibujos”.



Origen ARASAAC (<http://www.arasaac.org>). Licencia CC (BY-NC-SA). Propiedad Gobierno de Aragón.



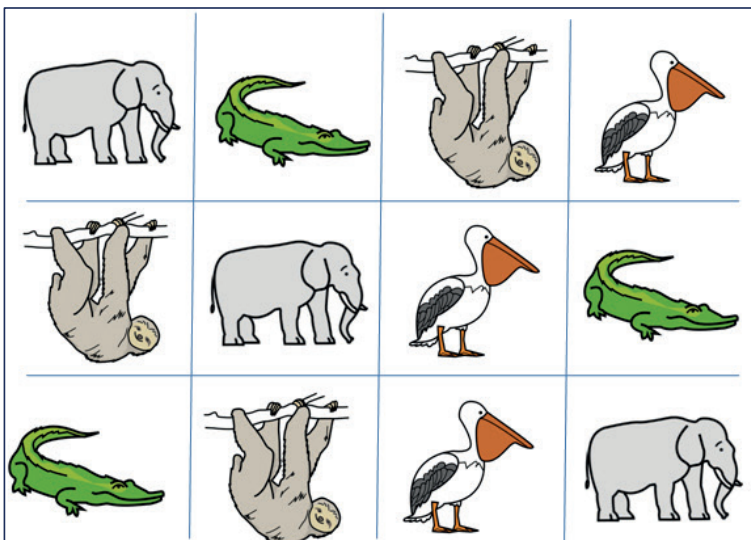
Origen ARASAAC (<http://www.arasaac.org>). Licencia CC (BY-NC-SA). Propiedad Gobierno de Aragón.



Origen ARASAAC (<http://www.arasaac.org>). Licencia CC (BY-NC-SA). Propiedad Gobierno de Aragón.

Ejemplo de velocidad de denominación con estímulos largos y repetidos.

La consigna sería: *“dime lo más rápido que puedas el nombre de estos dibujos”*.



Origen ARASAAC (<http://www.arasaac.org>). Licencia CC (BY-NC-SA). Propiedad Gobierno de Aragón.

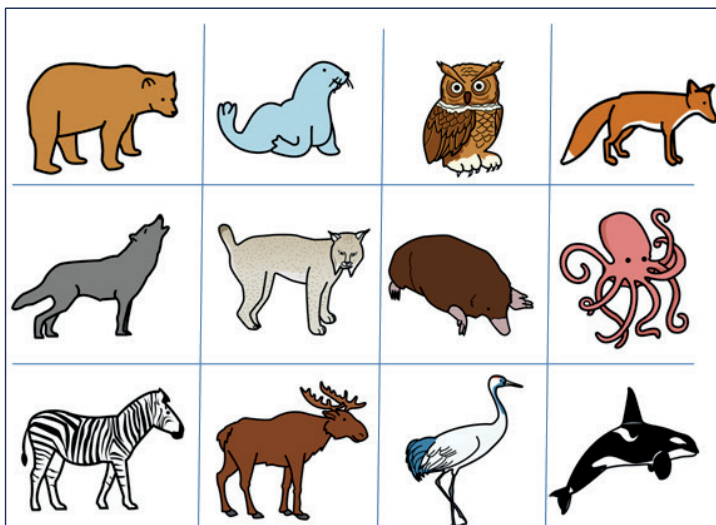
Ejemplo multinivelado de velocidad de denominación con estímulos cortos y repetidos

- Tareas de velocidad de denominación fonológica. En este caso los estímulos representados en las láminas deben comenzar por un mismo fonema.

1. Tareas de denominación rápida con pocos estímulos, cortos y repetidos. Por ejemplo, en el caso del fonema /s/ se seleccionan cuatro estímulos - silla, seta, sopa, sol- y se presentan en una lámina en los que aparecen repetidos de manera aleatoria en tres filas. El nivel de dificultad se incrementa aumentando el número de estímulos.

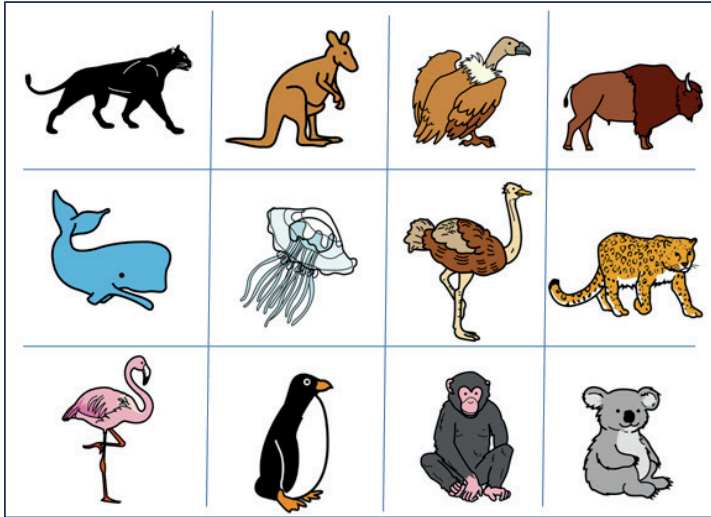
2. Tareas de velocidad de denominación con estímulos cortos y variados.
3. Tareas de velocidad de denominación con estímulos largos repetidos.

En muchas ocasiones, para aquel alumnado con escaso desarrollo del lenguaje, es incluso necesario comenzar por tareas de designación -señalar-. Para favorecer la participación del alumnado con mayores dificultades se puede valorar que intervengan al principio o después de varias intervenciones de compañeros, o incluso que lo hagan por parejas o en pequeño grupo para ganar confianza y seguridad.



Origen ARASAAC (<http://www.arasaac.org>). Licencia CC (BY-NC-SA). Propiedad Gobierno de Aragón.

Ejemplo de tarea de designar con estímulos cortos
(p.e., oso, foca, búho, zorro, lobo, puma, topo, pulpo, cebra, alce, grulla, orca)



Origen ARASAAC (<http://www.arasaac.org>). Licencia CC (BY-NC-SA). Propiedad Gobierno de Aragón.

Ejemplo de tarea de designar con estímulos más largos
(p.e., pantera, canguro, buitre, bisonte, ballena, medusa,
avestruz, leopardo, flamenco, pingüino, chimpancé, koala),



6. FORMATOS DE ACTIVIDAD Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

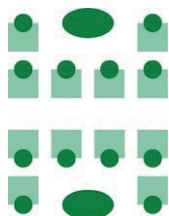
Tal y como refieren Isabelle y Marc Monfort (2020), es más importante trasladar una serie de principios de intervención que elegir tal o cual actividad, ejercicio o material, ya que el dominio de las bases teóricas y de los principios de intervención permiten la adaptación posterior por parte de cada docente a su aula, a su alumnado y a las peculiaridades de cada situación.

Por ello, el trabajo expuesto puede incorporarse a las diferentes dinámicas de aula que promueva cada docente, aprovechando muchos de los formatos de actividades que se implementan a diario.

La forma de abordar las actividades varía dependiendo de si el profesorado gestiona la clase de manera individual o si es posible la realización de docencia compartida tanto con docentes del mismo perfil profesional como con especialistas en Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica.

La docencia compartida, entendida como un trabajo de colaboración deliberado entre dos o más docentes en un aula (Huguet y Lázaro, 2018) permite responder con mayor personalización a las diferencias individuales del aula y también es un potente mecanismo de formación del profesorado (Durán y Miquel, 2006), ya que es posible compartir materiales y metodologías de trabajo, modelar estilos de enseñanza y de gestión de aula y proporcionar apoyo mutuo ante las dificultades.

Existen diferentes modalidades de docencia compartida especialmente propicias para realizar talleres de estimulación del lenguaje y la comunicación, entre las que destacan (Mínguez, 2024):



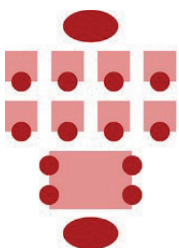
CO-ENSEÑANZA EN GRUPOS SIMULTÁNEOS

Se desdobra el aula en dos grupos y cada docente se responsabiliza de la docencia de un grupo. Pueden intercambiarse a mitad de sesión.



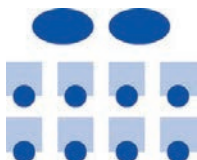
CO-ENSEÑANZA DE ROTACIÓN ENTRE GRUPOS

Se plantean diferentes tareas dividiendo el material y los recursos en grupos, rincones o estaciones. Los docentes deambulan entre los diferentes agrupamientos.



CO-ENSEÑANZA ALTERNATIVA

Mientras un docente trabaja con el grupo-clase, el otro interviene con un pequeño grupo dentro del aula. Pueden intercambiarse los roles.



CO-ENSEÑANZA EN EQUIPO

Los docentes desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase.



CO-ENSEÑANZA DE APOYO

Un docente toma el rol de conducir la clase mientras el otro rota entre el alumnado administrando apoyo individual intermitente, supervisando, recogiendo información y manejando la gestión de aula.

Con todo ello, destacan, por su potencial comunicativo, los siguientes **formatos de actividad**: las asambleas, los talleres, los rincones y las estaciones de aprendizaje.

6.1. La asamblea

La asamblea es una actividad de gran potencial para el desarrollo de la competencia comunicativo-lingüística, tanto oral como escrita. Así, se recomienda su implementación en todas las etapas educativas, no solo en Educación Infantil, donde es más frecuente que se realice a diario. Cada docente organiza la asamblea de forma diferente, pero es habitual que incluya una serie de actividades de contextualización como la fecha y otros conceptos ligados al calendario, el análisis del tiempo atmosférico, la anticipación de la agenda escolar, etc. Además, muchos docentes incorporan el trabajo de conceptos lógico-matemáticos y lingüísticos partiendo, por ejemplo, del nombre del encargado o encargada o del vocabulario clave de cada situación de aprendizaje. También es un buen momento para trabajar habilidades socio-conversacionales.

Además, la gran mayoría de las actividades descritas podrían incorporarse a la asamblea en forma de rutinas diarias multiniveladas.

Paralelamente, el empleo de canciones, poesías, retahílas o adivinanzas, muy habitual en los primeros cursos de la escolaridad, es de especial importancia para trabajar las habilidades metalingüísticas de manera integrada. Es importante enfatizar a través de la entonación los elementos que deseemos priorizar: las palabras si se desea trabajar la conciencia léxica, las sílabas en caso de que el objetivo sea la conciencia silábica, la rima, determinados sonidos, etc.

Finalmente, como se ha señalado, la multinivelación y personalización de las peticiones realizadas al alumnado es clave para poder ajustarlas al nivel comprensivo de cada uno y siempre planteando un reto ajustado a la zona de desarrollo próximo.

6.2. Talleres comunicativos

Los talleres son un formato de actividad flexible en el que se planifican determinadas actividades con un fin concreto. Así, entre muchos otros, es posible organizar talleres de cuentos y habilidades narrativas, de vocabulario, de conversación, rítmicos o de dramatización o incluso talleres que integren varias actividades en una única propuesta.

En caso de que sea posible la docencia compartida, puede ser muy útil implementar la modalidad de co-enseñanza en grupos simultáneos, en la que se dobla el aula en dos grupos y cada docente se responsabiliza de la docencia de uno. Además, pueden intercambiarse los grupos a mitad de sesión para realizar talleres breves, de ciclo corto.

Se presenta a continuación un ejemplo de taller de vocabulario, inspirado en el desarrollado por Acosta y otros autores (2020) y denominado **Lexicón pirata**. Lexicón pirata tiene el objetivo de impulsar el aprendizaje de palabras nuevas, convirtiendo al alumnado en “aspiradoras lexicales”.

La trama del taller consiste en la búsqueda del tesoro. Un alumno o alumna, acompañado con una marioneta de un pirata, comienza a encontrarse objetos que representan palabras nuevas o desconocidas que tienen que ver con un tema concreto: animales, alimentos, prendas de vestir, etc.

En una primera fase, se descubre “el cofre del tesoro del pirata” que contiene cuatro objetos (sustantivos) y dos fotografías (verbos). La marioneta ayuda a la denominación de las palabras y sugiere a uno de los niños con dificultades del lenguaje y comunicación del aula que las diga en voz alta 3 veces silabeando y alargando las vocales (repeticiones y segmentación fonológica). Esta tarea de repetición y segmentación puede graduarse para todo el alumnado, pidiéndoles que digan palabras relacionadas con las de origen, que hagan una frase con ellas, que busquen palabras que rimen, sinónimos, antónimos, etc.

Más tarde aparece otra marioneta “El Mago”, que convierte los objetos en imágenes. Las imágenes se denominan y posteriormente se pegan en el “Cuaderno del Tesoro”, organizándolas en categorías. Finalmente se procede a transferir la actividad al entorno familiar (Gutiérrez-Fresneda, 2019). Cada alumno o alumna debe traer de su casa una palabra nueva para explicarla. Posteriormente se organiza el trabajo en pequeños grupos para intensificar el trabajo de vocabulario con cualquiera de las actividades presentadas.

Ejemplo de taller de vocabulario

El Lexicon pirata puede adaptarse en función del proyecto que se esté desarrollando en cada aula, variando las marionetas y elementos como el cofre o el tesoro.

Otro ejemplo de taller es el que se presenta a continuación adaptado de Monfort y Juárez (2018) que trabaja la comprensión oral, el seguimiento de instrucciones, la memoria secuencial auditiva y el ritmo:

Se le explica al alumnado que estamos en un planeta extraño. Hemos aterrizado con nuestra nave espacial y tenemos que salir a explorar para tratar de encontrar agua (el alumnado se coloca dentro de un círculo compuesto por las sillas del aula), pero tenemos miedo porque no sabemos si hay vida extraterrestre. Un estudiante sale y, cuando vuelve, se acerca a nuestra zona y nos dice una clave secreta. Tenemos que repetir exactamente lo mismo y así le demostramos que no hay peligro y se puede pasar.

El docente, que hace de primer explorador, empieza entonces a gritar:

A be no no

A be no no

A balu la tumbale

A balu la tumbale

A be nono lale

A be nono lale

Como todo ha salido bien, el explorador entra en el círculo-nave, y sale otro explorador-niño/a que, a la vuelta de su paseo espacial, deberá inventar otra clave que el resto imitemos.

En general, el alumnado suele producir series muy similares al modelo del docente, lo que permite al profesorado influir parcialmente en la dirección fonética del ejercicio.

Ejemplo de taller fonético-fonológico

6.3. Estaciones de aprendizaje comunicativas y rincones

Las estaciones de aprendizaje son un formato de actividad en la que el alumnado se distribuye en pequeños grupos para rotar unos 10 o 15 minutos por diferentes actividades que se disponen en mesas o lugares diferenciados, que se denominan “estaciones”.

Es importante tener en cuenta que el trabajo realizado en las estaciones permite la automatización y generalización de conceptos ya trabajados, ya que debido al tiempo de permanencia en cada estación, el trabajo grupal y el tipo de actividades planteadas, es difícil incorporar los tiempos necesarios para la adquisición de habilidades nuevas.

Las estaciones pueden organizarse para trabajar exclusivamente las habilidades metalingüísticas o mezclarse con otras habilidades como el vocabulario, razonamiento lógico, etc. Así, dependiendo de las intenciones educativas planteadas se pueden organizar diferentes modalidades de estaciones:

	Estación 1	Estación 2	Estación 3	Estación 4
Propuesta 1: Conciencia fonológica	Conciencia léxica	Rima	Conciencia silábica	Conciencia fonémica
Propuesta 2: Mixta	Conciencia fonémica	Familias semánticas	Atención	Semejanzas
Propuesta 3: Vocabulario	Familias semánticas	Análisis	Síntesis	Definiciones

◆ Tabla 10. Modalidades de estaciones

Además, en los primeros cursos la autonomía del alumnado está en pleno desarrollo, por lo que puede ser necesario plantear alguna estación auto correctiva, que no precise la intervención del adulto como aquellas con soporte digital

en las que el propio programa regula el paso a la siguiente tarea; actividades de atención con plantilla de corrección, como localizar las 7 diferencias entre dos imágenes; o actividades de memoria visual, como memorizar una lista de la compra (en imágenes o palabras escritas) para posteriormente realizar la compra y comprobar los aciertos.

Todos los ejemplos de actividades expuestos previamente también pueden utilizarse en las estaciones, transformando el formato de presentación de las tareas y en los rincones, estructuras organizativas muy habituales en las aulas de Educación Infantil y con gran potencial para su uso en Educación Primaria.

Los rincones de cocinitas, coches, disfraces y teatro, construcciones, juegos de mesa, de biblioteca de aula, de arte, etc. favorecen la comunicación entre el alumnado, la estructuración del pensamiento, el acercamiento a la lectura y el juego. Además, también podrían crearse rincones singulares para incidir en la competencia comunicativo-lingüística como rincones de periodistas, de creadores de cuentos o de dramatización...

7. ESTILO COMUNICATIVO

La forma en que el profesorado se comunica es una clave fundamental de cara a ofrecer una buena respuesta educativa en este ámbito. Desde este prisma, entendemos el estilo comunicativo como un conjunto de características que presenta el profesorado en aquellos actos comunicativo-lingüísticos compartidos con su alumnado para favorecer la respuesta a sus diferencias individuales y/o colectivas en diferentes contextos. Estas características se pueden materializar en una serie de ajustes o estrategias de facilitación, entendidas como ayudas ofrecidas por la persona adulta al alumnado ante aquellas necesidades comunicativo-lingüísticas que por sí solo no pueda solucionar, desde un punto de vista formal o funcional, en las diferentes situaciones. Algunas de las estrategias de facilitación más importantes las podemos ver a continuación.

- **Expansión y reformulación** (Owens, 2003).
 - Una expansión consiste en una versión más completa del enunciado del niño o niña, que mantiene el orden de las palabras.

Por ejemplo, si el niño o niña dice o escribe «Mamá lee», ésta podría responderle con la frase “Mamá está leyendo un libro”.

Cuando se superan las dos palabras de su longitud media del enunciado, suelen disminuir las expansiones de las personas adultas que le rodean.

Ejemplo de expansión

- Las reformulaciones suponen la ligera modificación de la emisión del alumnado al reemplazar y/o reordenar sus elementos.

Por ejemplo, cuando dice “Eso e’ aión”, la persona adulta puede que responda «¿Un avión?».

Ejemplo de reformulación

- **Estimulación focalizada** (Roth&Paul, 2014): en la estimulación focalizada el profesorado manipula de forma deliberada el entorno verbal y no verbal para incrementar la probabilidad de que el niño o niña produzca de forma espontánea el objetivo perseguido. El profesorado proporciona modelos frecuentes de la conducta esperada en situaciones altamente funcionales para facilitar el éxito. Hay una variedad de estrategias que pueden ser utilizadas para conseguir la estimulación focalizada. Algunos ejemplos serían:

Afirmaciones falsas: el profesorado dice o escribe una oración que no es cierta para obtener una ligazón a través del verbo copulativo por parte del alumnado (p. e. “No es tu sombrero”, “Sí, lo es”).

Malentendidos fingidos: el profesorado finge no entender el mensaje enviado por el alumnado (p. e. llamar a un alumno o alumna con un nombre equivocado o fingir no entender lo que está escrito en una frase escrita para que se amplíe).

Elecciones forzadas: el profesorado realiza afirmaciones para obtener la respuesta negativa por parte del alumnado (p. e. dice o escribe en la pizarra ¿Queréis hacer otra ficha o no? “¡No queremos!”)

Preguntas contingentes: el profesorado le pregunta al alumnado para clarificar el mensaje (p. e. “quiero vegggggde” “¿Qué pintura quieres?”)

Alteración de las rutinas: El profesorado omite una acción esperada para provocar una respuesta del alumnado (p. e. el profesorado indica irse a casa a primera hora de la mañana).

Retener objetos y turnos: el profesorado no proporciona un objeto esperado para provocar una respuesta del alumnado (p.e. cuando están jugando con bloques el maestro o maestra se olvida repetidamente de darle a un alumno o alumna alguno de ellos).

Ejemplos de estrategias para la estimulación focalizada

- **Andamiaje (Scaffolding):** consiste en la ayuda que se ofrece a un aprendiz, por parte de una persona adulta o de un igual más competente, para alcanzar la resolución de una tarea, que, de manera autónoma, no sería capaz. El aprendizaje se va guiando por medio de ayudas, orientaciones e información que se le va proporcionando a la persona novel en su proceso de construcción (“andamio”), para que pueda ir completando la tarea de manera exitosa, facilitando así que pueda conseguir habilidades potenciales (Wood, D., Bruner, J. & Ross, G., 1976).

Por ejemplo: cuando un alumno o alumna muestra dificultades para encontrar una respuesta oral o escrita, se le pueden ir proporcionando “pistas” o sugerencias para orientarlo en la dirección correcta.

Ejemplo de andamiaje

- **Aprendizaje social o Modelado:** este aprendizaje se basa en la observación y la imitación como aspectos esenciales. Se lleva a cabo por medio de la realización, por parte de un modelo competente, de un nuevo comportamiento o habilidad, que el alumnado observa y retiene, para posteriormente imitar. Este aprendizaje requiere cuatro aspectos diferentes: atención por parte de quien observa, retención en la memoria para imitar lo que se muestra, reproducción y motivación hacia el proceso. Un aspecto importante es elogiar los logros conseguidos con este tipo de ayuda para reforzar su adquisición y aumentar las posibilidades de que se repita y generalice. (Bandura, 1977).
- **Indicaciones u ofrecimiento de ayudas (prompting).** En el ámbito comunicativo-lingüístico podemos considerar las indicaciones como intentos de facilitación por parte del hablante (interlocutor) de provocar una respuesta del oyente (compañero comunicativo) (Rydell y Mirenda, 1991). Este tipo de facilitaciones pueden realizarse de manera jerárquica. Una de las propuestas de jerarquía más utilizada (de menor a mayor jerarquía de ayuda) sería:

**Clave
contextual**

La profesora espera en la puerta del aula para salir al recreo

**Pregunta
abierta**

¿A dónde vamos?

Incitación

¿Vamos al recreo o al autobús?

**Modelo
completo**

¡Nos vamos al recreo!

◆ Imagen 1. Ejemplo de jerarquía de ayuda

Esta jerarquía de ayuda permite ofrecer al alumnado tiempo de procesamiento, además de la individualización del acto comunicativo, evitando el uso de indicaciones innecesarias. También proporciona una estructura para las personas adultas que fomenta la comunicación (Karlan, 1991; Karlan&Fusch, 1982).

- **Retroalimentación o feedback:** El término retroalimentación o feedback se refiere a un medio utilizado por un hablante más maduro para hacerle saber al niño o niña en qué medida una respuesta se aproxima a la deseada o esperada por dicho hablante (Bloom&Lahey, 1978). En relación con la jerarquía de ayuda esta facilitación debe utilizarse, en cualquier punto, después de que el alumno o alumna haya producido una respuesta comunicativa (de lo que dijo o quiso decir, no de cómo lo dijo).

Por ejemplo: “Pediste zumo, aquí está tu zumo”.

Esta estrategia tiene tres funciones principales: reconocer o hacerle consciente de que se ha recibido su intento comunicativo, confirmar que el mensaje enviado es el mismo que ha entendido la persona interlocutora y modelar como una versión ampliada del mensaje comunicativo (Karlán, 1991).

Ejemplo de feedback

- **Reglas de composición y descomposición de las oraciones compuestas.** Se trata de una ayuda consistente en la construcción o disgregación de estructuras oracionales para facilitar su comprensión (Prizant&Schuler, 1987). Veamos un ejemplo de cada una de ellas.

Composición: “María coge la mochila”. “Nos vamos a casa”. “María coge la mochila que nos vamos a casa”.

Descomposición: “Pedro termina tu dibujo y tráelo a la mesa de la profe”. “Pedro termina tu dibujo”. “Tráelo a la mesa de la profe”.

Ejemplo de reglas de composición y descomposición

- **Pausa conversacional o retraso expectante/espera estructurada:** se trata de ofrecer un mayor tiempo para que el alumnado procese y construya su mensaje, sin verse interrumpido por la emisión de la persona adulta (Kent-Walsh & McNaughton, 2005). Es importante que el profesorado sea consciente del tiempo que le ofrece al alumnado (tiempo de latencia) para responder, ya que puede ser variable en función del contexto, del niño o la niña, de la interacción del grupo-clase etc. Está relacionada con la siguiente estrategia.
- **Modificación y ajuste del habla:** estrategias como simplificar el vocabulario, utilizar un volumen más elevado, una entonación exagerada, un ritmo más lento, el uso de pausas, una mayor inteligibilidad y emplear oraciones gramaticalmente bien elaboradas, pero estructuralmente simples (Acosta, 2004; Acosta y Moreno, 1999).

La realización de adecuadas preguntas evitando las que puedan generar la ruptura comunicativa, para garantizar y facilitar su continuidad. Manolson (1985) entiende que las buenas preguntas son fundamentales, siempre que consigan objetivos como 1) demostrar interés y crear expectación (p.e. “¿qué sigue?”, “¿y si...?”, “¿y ahora?”); 2) dar opciones para decidir (p.e., “¿quieres — o —?”; o 3) ampliar la mente (p. e., “¿qué está pasando?”, “¿cómo funciona?”). Existen otros aspectos y habilidades importantes a tener en cuenta en la interacción comunicativa entre el profesorado y su alumnado por sus implicaciones en la consecución de una comunicación efectiva y exitosa.

Algunos ejemplos serían:

- **Mensajes del profesorado:** se trata de utilizar mensajes que destaquen los beneficios, no los inconvenientes, por ejemplo, es probable la obtención de mejores resultados si decimos: “si participas te divertirás” en lugar de “si no participas te aburrirás” (Santana-Monagas et al., 2021).
- **Comunicación no verbal:** se trata de la interacción establecida sin hacer uso del lenguaje hablado o escrito, es decir, abarcaría los gestos, expresiones faciales y otros aspectos del lenguaje corporal (“comunicaciones silenciosas”), presentes en el acto comunicativo. Siguiendo a Mehrabian situaríamos en un 7% la información transmitida en las palabras utilizadas, entorno a un 38%

correspondería al tono, la dicción, el timbre y el volumen de la voz y se atribuye un 55% al lenguaje corporal como gestos, expresión facial, movimientos... (Mehrabian, A. & Ferris, S. 1967; Mehrabian, A. 1971). En este ámbito se recomienda el uso de gestos, pistas o señales no verbales para reforzar o afianzar las producciones lingüísticas, por ejemplo, recursos deícticos (señalar con la mano algún objeto), gestos para enfatizar una determinada palabra o gestos que indican un objeto o acción.

Estas propuestas pretenden contribuir a una respuesta ajustada a las diferentes realidades comunicativo-lingüísticas existentes en nuestras aulas. Existe un abanico de respuestas metodológicas a considerar por parte del profesorado en función de las características del desarrollo del alumnado y de los entornos comunicativos. Por ejemplo, puede ser necesario el uso de estilos comunicativos de baja restricción, con pocas preguntas, basados en modelos declarativos en los que se describe, comenta etc., frente a los de alta restricción en los que se emplean imperativos, se dan instrucciones, se utilizan expresiones directivas etc. (Rydell y Mirenda, 1991).



8. CONCLUSIONES: EL CENTRO COMO EJE

Si bien el presente documento traslada al profesorado las recomendaciones de la evidencia científica sobre la prevención de dificultades de aprendizaje en el ámbito del lenguaje oral y escrito, no debe olvidarse que el foco debe ser el centro al completo, diseñando un plan de prevención sistemático y organizado que impregne todo el centro, impactando así en todo el alumnado, todo el profesorado y el resto de la comunidad educativa.

El Proyecto Educativo debe ser el marco donde incluir la estrategia de prevención y abordaje de las dificultades de aprendizaje, creando una cultura de prevención, evitando así el modelo de espera al fracaso.

En este sentido, tanto la sensibilización como la formación del profesorado son aspectos clave para conocer en profundidad el desarrollo comunicativo lingüístico y los modelos de detección temprana e intervención ante señales de riesgo del alumnado. Deben además adoptarse acuerdos de centro respecto a qué, cuándo y cómo enseñar siguiendo las aportaciones procedentes de la investigación en este ámbito.

Todo ello debe partir del conocimiento objetivo del desarrollo comunicativo lingüístico del alumnado de cada aula, lo que exige la realización de pruebas breves de detección temprana (screening) que ofrezcan a las maestras y los maestros un “retrato” de las debilidades y fortalezas de su alumnado respecto a las habilidades precursoras de la lectoescritura (Torgesen, 1998).

Finalmente, destacar que es indispensable el seguimiento y evaluación de la estrategia de intervención adoptada en cada centro sin olvidar nunca que “una onza de prevención es mejor que una libra de diagnóstico e intervención” (Catts y Hogan, 2021).

REFERENCIAS

- Acosta, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Ars Médica.
- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). *Dificultades en el lenguaje en ambientes educativos*. Masson.
- Acosta, V. y Moreno, A.M. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Materiales curriculares, Cuadernos de Aula. Universidad de La Laguna.
- Acosta, V., Moreno, N. y Axpe, C. (2011). Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa del alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Aloma*, 28, 143-159.
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, M. (2012). La acción inclusiva para la mejora de las habilidades del lenguaje oral y de la lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Educación*, 359, 332-356.
- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M. y Lorenzo, M.I. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4), 196-205.
- Acosta, V., Ramírez, G. y Axpe, A. (2020). Intervención temprana en la organización léxica del alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 150-157.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcale, C., Marchena, E., & Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura [versión electrónica]. *Psicothema*, 22(3).
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.

- Andrés-Roqueta, A. (2018). Desarrollo de la pragmática. En: M. Aparici, y A. Igualada, A. (Eds.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (pp. 141-166). Editorial UOC.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alegría, J., Carrillo, M.S. y Sánchez, E. (2015). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 6 -14.
- Aparici, M. (2018). Desarrollo léxico y semántico. En: M. Aparici, y A. Igualada, A. (Eds.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (pp. 87-104). Editorial UOC.
- ARASAAC. Autor pictogramas: Sergio Palao. Licencia CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón.
- Arnaiz, P., Castejón, J. L., Ruiz, M. S. y Guirao, J. M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Educación, desarrollo y diversidad*, 5, 29-51.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley
- Bosch, L. (1997) "El desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con un trastorno específico del lenguaje". En M.ªJ. del Río, *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales* (pp.161-179). Martínez-Roca.
- Breadmore, H.L., Vardy, E., Cunningham, A. y Carroll, J.M. (2019). *Literacy development: Evidency review*. Education Endowment Foundation.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. En E. Eisner (Ed.), *Learning and teacher the ways of knowing* (pp. 97-115). Chicago University Press.

- Camús, A., Aparici, M. y Morgan, G. (2022). Evaluación y descripción del desarrollo del discurso narrativo en español. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(2), 90-101.
- Carabolas, M., Lervag, A., Defior, S., Malková, G.S. y Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in Reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*. 24, 1398-1407.
- Carrillo, M. (2012). La dislexia. Bases Teóricas para una práctica eficiente. *Ciencias Psicológicas VI* (2), 185-194.
- Carrillo, M, Rodríguez-Calvo, A.R. y Alegría, J. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en Educación Infantil*. Servicios Educativos Santillana.
- Castles, A., Rastle, K. y Nation, K.(2018). Ending the Reading Wars: Reading acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Catts, H.W., Adlof, S. y Weismer, S. (2006). Language deficits in porcomprehenders: A case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Clemente A.B. y Dominguez, M. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Pirámide.
- Coloma, C.J. y Pavez, M.M. (2009). Desarrollo del discurso narrativo en niños preescolares y escolares. En M. Pilleux (ed.), *Contextos del discurso* (pp.134-141). FRASIS.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 333-345
- Defior, S. (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y Cerebro*, 70, 16-23.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011a). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13
- Defior, S. y Serrano, F. (2011b). Procesos fonológicos explícitos e implícitos,

lectura y dislexia. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94

- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI.
- Domínguez, A.B. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-29, 171-181.
- Duran, D. iMiquel, E. (2006). L'aprenentatge entre iguals com a recurs per l'atenció a la diversitat. A P. Pujolàs (ed.). *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències*. Vic: EUMO. 187-217.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Esteve-Gilbert, N. y Aparici, M. (2018). Desarrollo fonológico. En: M. Aparici, y A. Igualada, A. (Eds.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (pp. 71-86). Editorial UOC.
- González, V. (2019). Prueba colectiva sin producción oral para la evaluación de los procesos de reconocimiento de palabras. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2), 363-372.
- González-Seijas, R.M., López, S., Vilar, J. y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-100.
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Díez-Mediavilla, A.(2018). *Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades*. Educación XXI, 21(1): 395-416.
- Hernández-Sobrino, L., García-Navarro, M., González-Santamaría, V. y Domínguez, A.B. (2023). ¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria? *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 11-21.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico en niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14(2), 81-95.

- Huguet, T. y Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Revista Aula de Innovación educativa*, 275, 39-44.
- James, K.H. y Berminger, V. (2019). Brain research shows why handwriting should be taught in the computerage. *Learning Difficulties Australia*, 51(1), 25-30.
- James, K.H. (2017).The importance of handwriting experience on the development of the Literate Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 1-7.
- Karlan, G. R. (1991). *Environmental Communication Teaching*.
- Karlan, G.R., &Rusch, F.R. (1982). Correspondence between saying and doing: Some thoughts on defining correspondence and future directions for application. *Journal of Applied Behavior Analysis* 15, 151-162.
- Kent-Walsh, J., &Mcnaughton, D. (2005). Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(3), 195-204.
- Kim, S. H., Paul, R., Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2014).Language and communication in autism. En F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, and brain mechanisms* (4th ed., pp. 230-262). John Wiley & Sons, Inc.
- La Berge, D. y Samuels, S.J. (1974).Towards a theory of automatic processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lander,K.,&Wimmer, H.(2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent ortography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Li, J.X. y James, K.H. (2016).Handwriting generates variable visual output to facilitate symbol learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145, 289-313.

- Liberman, A.M. (1968). The grammars of speech and language. *Cognitive Psychology*, 1, 301-323.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Luque, J.L., Bordoy, S., Giménez, A., López-Zamora, M. y Rosales, V. (2011). Severidad de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Diferencias en la percepción del habla y la conciencia fonológica. *Escritos de Psicología*, 4(2), 45-55.
- Maggiolo, M., Coloma, C.J. y Pavez, M.M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC* 11(3), 279-388.
- Manolson, A. (1985). *It takes two to talk: A Hagen early language parent guidebook*. Hagen Early Language Resource Centre.
- Moats, L.C. (2020). Teaching Reading is rocket science. What expert teachers of Reading should know and be able to do.
- Monfort, I. y Monfort, M. (2020). *Ser logopeda*. Entha ediciones.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2008) Estimulación del lenguaje oral. Un Modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales. Entha.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2018) *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Madrid, Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Mehrabian, A. & Ferris, S. (1967). Inferencia de actitudes a partir de la comunicación no verbal en dos canales. *Revista de Psicología Consultora*, 13, 248-252.
- Mehrabian, A. 1971. *Silent messages*. Wadsworth.
- Mínguez, P. (2024). Docencia compartida. Publicación independiente.

- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Quinta Edición. Pearson.
- Parra-Bravo, P. y Bojorque, G. (2022). Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: revisión de la literatura. *Púcara* 32,139-160
- Pavez, M.M., Coloma, C.J. y Maggiolo, m. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Médica.
- Perfetti, C.A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Philips, B.M.,Mencheti, J. y Lonigan, C.J. (2008). Successful phonological awareness instruction with pre-school children: Lessons for the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 3-17.
- Portilla, A.Y., Almanza, V., Darío, A. y Restrepo, G. (2021). El desarrollo de las habilidades narrativas en niños: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), 1-9.
- Prizant, B.M., Schuler, A.L. Wetherby, A. M., & Rydell, P. (1997). Enhancing language and communication: Language approaches. In D. Cohen & F. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (Second Edition)*.(pp.572-605), Wiley.
- Quirós, M. (Coord.) (2021). *Programa de Intervención para la estimulación y prevención de las dificultades del lenguaje oral en Educación Infantil*. Consejería de Educación del Principado de Asturias. Materiales de apoyo a la acción educativa. Innovación Pedagógica.
- Rabazo, M.J., García, M. y Sánchez, S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y de la velocidad de nombrado en alumnos de 3º de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista de Psicología* 1(1), 83-94.

- Romero, A., Castaño, C. y Córdoba, M. (2016). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 186-200.
- Roth, F. & Paul, R. (2014). Communication intervention: Principles and procedures. In Paul, R. (Ed.). *Introduction to clinical methods in communication disorders* (3rd ed., pp. 175-202). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rydell, P.J., Mirenda, P. (1991). The effects of two levels of linguistic constraint on echolalia and generative language production in children with autism. *J Autism Dev Disord.* Jun;21(2):131-57. doi: 10.1007/BF02284756. PMID: 1864826.
- Santana-Monagas, E., Putwain, D.W., Núñez, J.L., Loro, J.F. & León, J. (2021). ¿Predicen los mensajes del profesorado la motivación para aprender y el rendimiento <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.11.001>
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later Reading (dis)abilities: Evidence, Theory and Practice. En S. Newman and D. Dickinson(Eds.), *Handbook of Research in early literacy*. Guilford Press.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 284-295.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of Reading Acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Snow, C., Burns, S. y Griffin, P. (1998). *Preventing Reading difficulties in young children*. National Academic Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soriano-Ferrer, M., González-Valenzuela M.J., Piedra-Martínez, E., Martín-Ruiz, I. (2023). Prevención e intervención en las dificultades lectoras. En F. Alcántud y Y. Alonso (Eds.) *Bienestar psicológico en la escuela y la familia*. pp., 51-64. Síntesis

- Stanovich, K.E. (1986). Mathew Effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Torgesen, K.T. (1998). Catch them before they fall. Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator, sprint-summer*, 1-8.
- Verpoorten, R, Noens, I. y van Berckelaer-Onnes, I. (2014). ComFor, *Precursores de la comunicación*. Autismo Ávila.
- VV.AA. (2022). *Preparing Young children for school. Educator's Practice Guide*. What Works Clearinghouse.
- Wegenhart, T. (2015). Better Reading through science: Using research based-models to help students to read latin better. *Journal of Classics Teaching* 16, 8-13.
- Whitehurst, G.J. y Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy 69, 848-872.
- Whitehurst, G.J, Falco, F.L., Lonigan, C.J. Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez, M.C. y Cauldfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Wilson, S.B. y Lonigan, C.J. (2010). An evaluation of two emergent literacy screening tool for preschool children. *Annals of Dyslexia* 59(2), 115-131.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The Role Of Tutoring In Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

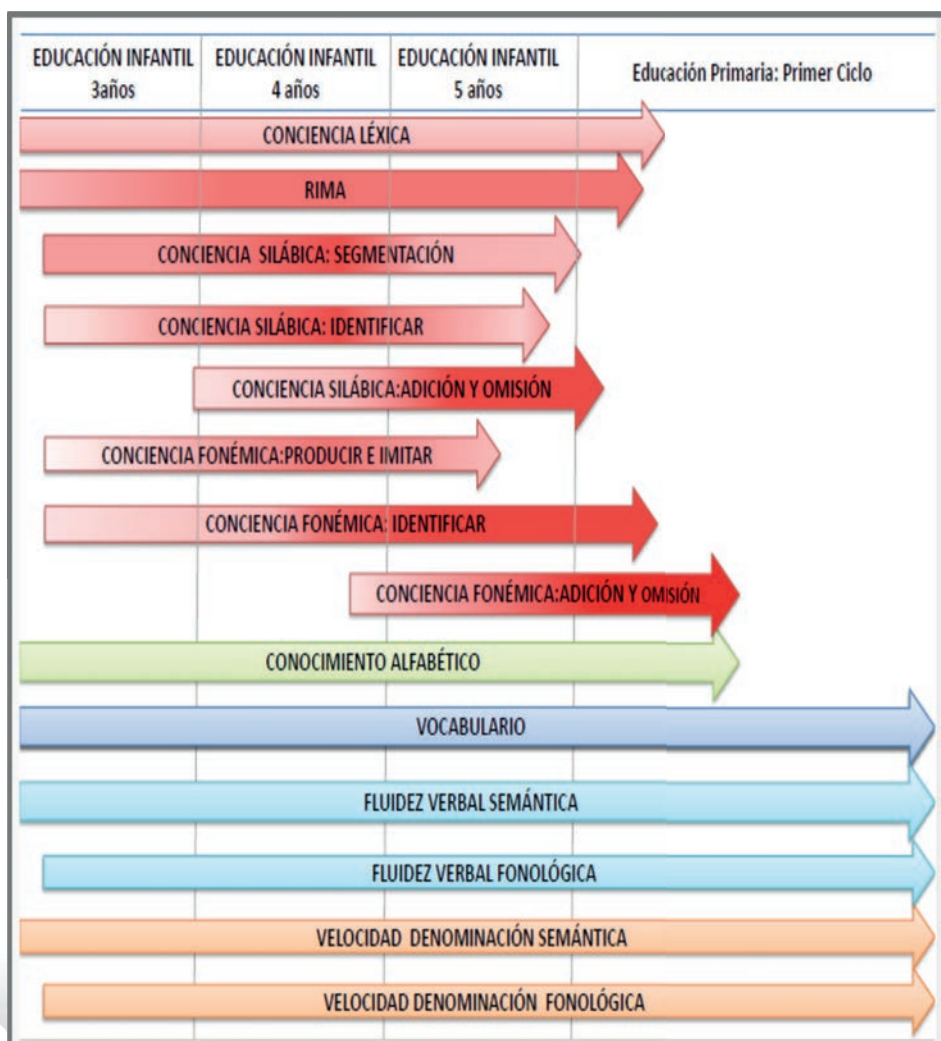
ANEXO 1 Hitos evolutivos del desarrollo comunicativo-lingüístico

	Al año	De año a 2 años	De 2 a 3 años
Pragmática	- Las personas adultas atribuyen intenciones a las acciones infantiles. - Los primeros gestos y vocalizaciones se plantean para la realización de funciones comunicativas como peticiones, comentarios, etc.	- VPC: desde 1 por minuto a los 12 meses hasta 2 por minuto a los 18 meses. - Uso de las palabras para realizar funciones comunicativas (peticiones y comentarios).	- VPC: ronda los 5 actos por minuto. - Mayor uso del habla simbólica. - Comienzan a hacer preguntas y a transmitir nueva información; predominan las combinaciones de palabras. - Incremento del uso del lenguaje en el juego. - Surgen las narraciones con secuencias, sin argumentos.
Semántica	- Comprensión de las primeras palabras (50 elementos aprox.) - Aparición del uso de las primeras palabras familiares.	- Promedio del vocabulario expresivo desde 10 palabras/15 meses hasta 100 palabras/18 meses. - Promedio del vocabulario receptivo: desde 50 palabras/15 meses hasta 300 palabras/18 meses	- Promedio vocabulario ex-presivo 24 meses: 300 palabras (± 75) - Promedio vocabulario receptivo: 24 meses: 900 palabras - Comprende y usa preguntas: "qué", "quién", "dónde". - Usa y comprende "por qué" en preguntas. - Comprende y usa términos espaciales básicos (en, sobre, debajo, etc.).
Morfosintaxis	- Primeras producciones como holofrases: una palabra equivale a una oración completa.	- Edad promedio de las combinaciones de dos palabras: 18 meses (rango normal: 14 a 24 meses). - Usos verbales más frecuentes: infinitivos, presentes, imperativos, participios.	- Enunciados 2/3 palabras • LME 24 meses: 1'92 ($\pm 0'5$) • LME 30 meses: 2'54 ($\pm 0'6$) • LME 36 meses: 3'16 ($\pm 0'7$) - Formula preguntas: ¿Qué eso? (30/36 meses) - Artículos determinados e indeterminados: el/la; un/una (30 a 36 meses). - Utiliza el nexa "y" (30 a 36 meses). - Concordancias de género artículo/hombre (30 a 36 meses). - Preposiciones junto a pronombres posesivos: a mí (30 a 36 meses)
Fonología	- Se emplean sonidos, balbuceos y reduplicaciones. Comienzo de la estructura CV. - Aparición de procesos fonológicos de omisión de sílaba, omisión de consonantes y asimilaciones.	- La mayoría de las producciones tienen la estructura CV o CVCV formadas por oclusivas frontales y nasales. - Oclusivas velares, fricativas y semivocales se añaden al inventario de consonantes - Comienzan la estructura silábica CVC - 50% de las consonantes se producen correctamente	- Uso mayoritario de palabras de dos sílabas y grupos consonánticos iniciales. - 70% de las consonantes se producen correctamente; el 50% del habla es inteligible - Emergen las rimas.

De 3 a 4 años	De 4 a 5 años	De 5 a 7 años
- Aumentan los requerimientos indirectos y peticiones. - Se adquieren más fórmulas de cortesía. - Se expresan nuevas funciones: proyectar, informar sobre eventos pasados, predecir, narrar, imaginar, razonar, mantener las interacciones etc.	- Avances en los aspectos sociales del discurso. Se implica en diálogos largos. - Afianza el uso para predecir, razonar y negociar.	- Inicia nuevos temas conversacionales y mantiene varios turnos. - Responde a las aclaraciones que le pide el interlocutor. - Capaz de interpretar estados de ánimo en otros. - Explica la solución de un problema sencillo. - Las narraciones contienen un foco central, episodios, puntos álgidos y resolución.
- Comprende palabras referidas a colores, formas (círculo, cuadrado y triángulo) y tamaños básicos (grande y pequeño). - Uso de conjunción "porque". - Usa y comprende preguntas con "cómo" y "cuándo". - Promedio vocabulario expresivo 3 años: 900 palabras	- Surge el nombre de los sonidos y letras. - Emerge el conocimiento de los números y operaciones aritméticas. - Usa las conjunciones "cuando", "si". - Comprende y recuerda detalles de una historia. - Puede anticipar y responder a la pregunta: ¿qué crees que pasará ahora/después?	- El promedio del vocabulario expresivo 6 años es de 2.500 palabras - El promedio del vocabulario receptivo 6 años es de 8.000 palabras - Paso de denominación a categorización. - Puede definir palabras.
- Se expresa con frases de 4 o más palabras. LME 4 años: 4'4 (±0'9) - Utiliza artículos, morfemas de género/número y tiempos verbales. - Preposiciones de lugar: en, cerca, sobre. - Pronombres personales: me, te, se. - Puede responder a preguntas: ¿qué crees tú? - Expresión de cómo se siente "estoy triste". - Formas maduras de oraciones negativas e interrogativas - Cuenta historias y expresa detalles sobre una historia.	- La comprensión incluye oraciones de orden inusual, como la pasiva. - Expresión con frases de cinco o más palabras. LME 5 años: 5'6 (±1'2)	- Comprende instrucciones verbales largas. Las oraciones complejas aumentan de menos del 10% a más del 20% - Comprende conceptos numéricos (p. e. coge tres tenedores). - Se amplía la categoría verbal: indefinido, inclusión de auxiliares. - Adverbios de tiempo: después, hoy, ayer, mañana. - Coordina y subordina frases con: pero, porque, para.
- La mayoría de los sonidos se producen correctamente. - Se utilizan grupos consonánticos - Persisten algunos procesos de simplificación fonológica. El habla es casi al 100% inteligible.	- 100% del habla es inteligible. - Emerge la segmentación de las palabras en sílabas. - Persisten algunos errores en el triángulo /r/, /l/, /d/.	- Segmentación de palabras en fonemas. - Éxito en la pronunciación. Los procesos de simplificación fonológica ya no se utilizan; pueden persistir algunas distorsiones en sonidos difíciles (/s/, /l/, /r/)

ANEXO 2 Alfabetización emergente: propuesta de intervención en las habilidades precursoras del lenguaje escrito.

Propuesta de intervención desde la etapa de Educación Infantil (teniendo que dar continuidad en Educación Primaria). Estas habilidades deben ser trabajadas de manera gradual, específica, sistemática y explícita en ambas etapas.





Principado de
Asturias

| Consejería
de Educación



Principado de
Asturias

Consejería
de Educación