

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

INTERVENCIÓN EN LECTURA EN 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

NOEMI BARRIOS ALONSO

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE

TUTORA: ISABEL O'SHANAHAN JUAN

CO-TUTORA: SARA C. DE LEÓN PÉREZ

Título: Intervención en lectura en 1º de Educación Primaria.

Resumen: En el siguiente proyecto se presenta una intervención temprana en lectura como resultado de la observación y detección de una dificultad en la adquisición de la lectura. La intervención se basa en el modelo de respuesta a la intervención (modelo RtI), que en este caso es llevado a cabo en el nivel 2. Dicha intervención está orientada hacia alumnado de 1º de Educación Primaria de un centro ubicado en la zona urbana de Arafo, y se organiza en 8 sesiones de 20 minutos cada una, las que se enfocan principalmente en trabajar la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético.

Palabras clave: intervención en lectura, modelo RtI, dificultades de aprendizaje, conciencia fonológica y conocimiento alfabético.

Abstract: The following project presents an early intervention at the beginning of reading as a result of direct observation and detection of a delay or lack of maturity in the acquisition of the reading. The intervention is based on the Response to Intervention (RtI) model, which in this case is carried out on tier 2. This intervention is aimed at 1st grade students of a school located in the urban area of Arafo, and it's organized into 8 sessions of 20 minutes each, which are mainly focused on working on phonological awareness and alphabetic knowledge.

Key words: reading intervention, RtI model, learning disabilities, phonological awareness and alphabetic knowledge.

ÍNDICE

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO.....	4
2. DESCRIPCIÓN DE LOS DESTINATARIOS Y DEL CONTEXTO.....	4
3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	5
4. OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	10
5. METODOLOGÍA, PROPUESTA DE ACTUACIÓN.....	10
a. Actividades.....	11
b. Agentes que intervienen.....	18
c. Recursos: didácticos y no didácticos.....	18
6. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO/LA INTERVENCIÓN	20
a. Criterios de evaluación.....	20
b. Instrumentos de recogida de información	21
7. REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE ADQUIRIDO.....	22
BIBLIOGRAFÍA	25
ANEXOS.....	28

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El siguiente proyecto se titula “*Intervención en lectura en 1º de Educación Primaria*” y, como su nombre indica, se trata de una propuesta de ocho sesiones para intervenir con alumnado que presenta dificultades en la adquisición de la lectura.

Es un proyecto del Grado en Maestro de Educación Primaria, concretamente del Departamento de Didácticas Específicas, Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se ubica en la Facultad de Educación de la **Universidad de La Laguna**.

La autora del proyecto es Noemi Barrios Alonso, tutorizada por las especialistas en el área Isabel O'Shanahan Juan y Sara C. de León Pérez.

2. DESCRIPCIÓN DE LOS DESTINATARIOS Y DEL CONTEXTO

El centro en el que se lleva a cabo el proyecto es un Centro de Educación Obligatoria (CEO), y está situado en el municipio de Arafo, Santa Cruz de Tenerife. Se trata de un centro público y preferente en discapacidad auditiva. Además, como las propias siglas indican, el centro ofrece las tres etapas educativas obligatorias: infantil, primaria y secundaria. Sin embargo, la intervención está orientada a la etapa de Educación Primaria, más concretamente al **curso de 1º**.

Siendo un centro de línea 3, el grupo escogido para el proyecto es 1ºA. En el aula nos encontramos a **25 alumnos/as**, de los cuales 12 son niñas y 13 niños. El **status** socioeconómico del alumnado en general es medio, sin apreciarse grandes carencias.

Se trata de un aula un poco ruidosa y que en ocasiones cuesta seguir el ritmo por las constantes interrupciones para llamar la atención y pedir silencio. Nos encontramos además dos alumnos que presentan **NEAE** (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), el primero de ellos por discapacidad auditiva y el segundo por apraxia. En este segundo alumno se observan dificultades para comunicarse oralmente, para leer y para escribir. Con respecto a la primera alumna, esta muestra más facilidad para entender las tareas y para escribir, además de que cuenta con una especialista en audición algunas horas semanales para prestarle ayuda.

Características del alumnado con el que se realiza la intervención

Por otra parte, tras haber tenido la oportunidad de escuchar al alumnado en las sesiones de lectura que hacía el docente en el aula, se detectan **tres alumnos/as** que presentan cierta dificultad al leer. Se trata de dos niñas y un niño de seis años, no siendo repetidores ninguno de ellos, y que en general hacen una lectura y realización de tareas lenta. Las dos niñas, las que más dificultad experimentan, también tienen problemas en otras áreas, probablemente derivados de la lectura. Además, el docente comenta que una de ellas muestra mucha dificultad para concentrarse a la hora de hacer las tareas. Habla demasiado, interrumpe constantemente, se olvida con frecuencia de lo que estaba haciendo o leyendo y se despista en muchas ocasiones.

Aspectos curriculares

Ahora bien, centrándonos en los **aspectos curriculares**, el área de intervención del proyecto es Lengua Castellana y Literatura. De acuerdo con en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, el **criterio** seleccionado es el número 3: *Comprender textos en diversos formatos, relacionados con la experiencia del alumnado, a través de la lectura en voz alta o silenciosa, por medio de la activación progresiva de estrategias para el desarrollo de habilidades de decodificación y comprensión que permitan disfrutar de la lectura, acceder al conocimiento del mundo y aumentar la capacidad lectora, así como ampliar el vocabulario y fijar la ortografía.*

Este criterio se centra en la lectura de textos y en la comprensión de los mismos, sin embargo, dado el nivel inferior detectado en el alumnado con el que se realiza la intervención, habría que adaptar ese enunciado. En este caso, nos centramos en las habilidades anteriores que todavía no se han adquirido: **conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión**). El alumnado no será capaz de leer con fluidez o con una entonación adecuada si primero no ha afianzado su habilidad para reconocer los sonidos y asociarlos a sus grafemas correspondientes.

3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto surge por la necesidad de actuar en el aula observada, con el grupo de alumnos y alumnas seleccionado. En este alumnado se detecta un posible retraso lector, dado que cursa 1º de Primaria, lo que posteriormente podría derivar en **dificultades de aprendizaje**

mayores. Ante esto, se considera necesaria una actuación inmediata para paliar esas dificultades, y conseguir de esta forma que este alumnado en riesgo de presentar DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) salga adelante y se coloque al nivel del resto de estudiantes.

Es importante tener en cuenta el **concepto de lectura** y la influencia de la adquisición del **lenguaje oral** en dicho proceso de lectura. Algunos autores defienden que las operaciones cognitivas implicadas en la comprensión de los que leemos no se adquieren si no existe una instrucción directa y centrada en estas habilidades y dirigidas por el profesor. Para poder reconocer las palabras escritas es necesario convertir la ortografía en sonidos. Por tanto, se impone la necesidad de una mediación oral en el proceso de reconocimiento de las palabras (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

Una de las teorías con mayores implicaciones para la didáctica de la lectura es aquella que contempla dos vías de acceso al significado (Coltheart, 1978; Coltheart, Curtis, Atkins, y Haller, 1993). Según esta teoría, la **vía fonológica** ha de ser plenamente desarrollada para convertirse en un lector competente. Además, un lector competente ha de tener la capacidad de leer palabras familiares mediante un reconocimiento inmediato sin necesidad de operar luego con la fonología. Esta sería la segunda vía. No podemos negar la **importancia de la mediación oral** en ambas vías y, en consecuencia, ello debe ser estimulado en el contexto de la enseñanza formal (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

Ahora bien, para la elaboración de este proyecto de intervención se toman en cuenta las aportaciones actuales con respecto a la enseñanza de la lectura. En los últimos años, en relación a las DEA, se está experimentando un paso del modelo tradicional a un enfoque alternativo llamado modelo basado en la respuesta a la intervención (*Response to Intervention Model*, RtI, en su denominación en inglés) (Jiménez et al., 2019).

El **modelo RtI** permite identificar al alumnado con mayor **riesgo** de presentar dificultades específicas de aprendizaje y darles el apoyo que necesitan para progresar en la escuela. Es importante la vinculación del término “riesgo” con este modelo, puesto que permite que el alumno/a no sea etiquetado con DEA hasta que se demuestre una falta de respuesta a la intervención que está recibiendo (Jiménez et al., 2019).

A partir de los hallazgos del National Reading Panel (NRP, 2000), cinco componentes, conocidos como las *Cinco Grandes Ideas*, conforman la mayoría de los programas de la instrucción lectora: **conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión**. Estos, precisamente, son los componentes que hay que tener en cuenta para desarrollar el proyecto de intervención, atendiendo a cuáles son las dificultades que presenta el alumnado con el que vamos a trabajar.

Los niños deben aprender a descubrir que las palabras habladas están compuestas de partes más pequeñas llamadas fonemas. La instrucción de la **conciencia fonológica** proporciona a los niños un fundamento básico que les ayuda a aprender a leer y escribir (Jiménez et al., 2011). La adecuada instrucción de la conciencia fonémica, en los primeros niveles de la escolaridad, está relacionada con el manejo eficiente de los sonidos de los fonemas, la correcta descodificación de las palabras y la comprensión lectora (NRP, 2000). Según Smith, Simmons y Kame'ennui (1998), la capacidad para escuchar y manipular los fonemas juega un papel causal en la adquisición de las habilidades iniciales de la lectura.

Un ejemplo de actividad consiste en que los niños escuchen atentamente una frase y luego se les pide que distingan las palabras que comienzan con un cierto fonema (Jiménez et al., 2019).

Resultados de varias investigaciones han indicado que los alumnos que carecen de conciencia fonémica tienden a presentar dificultades posteriores en la lectura (Bravo-Valdivieso, 1995; Carrillo, 1994; Jiménez 1997; Jiménez et al., 2005).

En relación al **conocimiento alfabético**, la instrucción orientada a desarrollar habilidades fonológicas incide en la relación entre fonemas y las letras impresas, y considera fundamental el uso de este conocimiento para aprender a leer y deletrear (Jiménez et al., 2011). Para llegar a ser lectores competentes, los alumnos deben tener un adecuado conocimiento alfabético, entendido como la capacidad de comprender que existe una relación sistemática y predecible entre las letras que componen el alfabeto y los sonidos representados por los grafemas (Bursuck y Blanks, 2010).

Un ejemplo de actividad sería pedirle al alumno que escriba las letras que el maestro está diciendo y que las pronuncie mientras las escribe (Jiménez et al., 2019).

Una vez que el alumno/a ha adquirido el conocimiento alfabético, el siguiente componente que aparece es la **fluidez**. Al principio del aprendizaje de la lectura, la fluidez es

el producto del desarrollo inicial de la precisión y la posterior automatización de los procesos subléxicos, léxicos y su integración en la lectura de palabras y textos (Wolf y Katzir-Cohen, 2001). Se trata de la lectura de forma exacta, rápida, prosódica y sin esfuerzo. Cuando los alumnos consiguen alcanzar un nivel de lectura fluida, pueden emplear más recursos cognitivos a la comprensión del texto (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker y Stahl, 2004).

Un ejemplo de actividad implica leer de forma repetida y en voz alta un mismo texto hasta que se obtenga un nivel deseado de fluidez (Jiménez et al., 2019).

Por otro lado, la instrucción en **vocabulario** se ha de centrar en facilitar a los estudiantes no solo el reconocimiento de las palabras sino también en entenderlas a través de su uso. (Jiménez et al., 2011). Baker, Simmons y Kame'enui (1997) demostraron que los niños que se incorporaban con un conocimiento limitado del vocabulario a la escuela experimentaban mayores dificultades en comparación con sus compañeros que tenían un conocimiento rico del vocabulario.

Un ejemplo de actividad consiste en trabajar el vocabulario aprendido dentro de frases y/o textos, captando el significado de la palabra dentro de la sentencia, ofreciendo nuevos ejemplos y extendiendo su uso a otros contextos (Jiménez et al., 2019).

Finalmente, aunque el dominio de los anteriores componentes es necesario para adquirir una adecuada competencia lectora, no debemos olvidar cuál es el fin último de la lectura: el aprendizaje y/o disfrute a través de la **comprensión**. Para ello es necesario desarrollar habilidades de comprensión lectora. Los programas básicos de lectura deben ofrecer rutinas diarias a través de la instrucción guiada y explícita. Este tipo de habilidad requiere el empleo de estrategias de comprensión lectora que permitan el aprendizaje, el recuerdo y la comunicación de lo que se ha leído (Jiménez et al., 2019).

Un ejemplo de dichas estrategias consiste en hacer que el alumnado conozca la estructura del texto (personajes, escenarios, lugar, nudo, desenlace...) (Jiménez et al., 2019).

Tras haber hecho un repaso de los cinco componentes, destacamos la necesidad de trabajar en esta intervención la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético. Gracias a la información recogida y a la observación directa del alumnado, se detecta un **posible retraso lector** con respecto a algunas letras. El alumnado, por su edad, se encuentra todavía en la fase de la adquisición del lenguaje oral y, por ello, experimentan dificultades en la conciencia fonológica y en el conocimiento alfabético.

Algunas recomendaciones para trabajar la **conciencia fonológica** dentro del aula son las siguientes (Honig et al., 2013; NRP, 2000):

- Las tareas deben realizarse ofreciendo modelado por parte del maestro y múltiples oportunidades de responder de forma oral.
- Siempre se debe trabajar de forma secuenciada (en orden ascendente de dificultad).
- Emplear objetos concretos para hacer las actividades menos abstractas (materiales del aula que representen cada fonema).

En cuanto a recomendaciones más específicas, podemos nombrar las cuatro tareas (Lane y Pullen, 2004; NRP, 2000):

- Aislar: consiste en aislar el primer sonido, el último y el que se encuentra en medio de la palabra. Se debe comenzar aislando el primer sonido, ya que es una tarea más sencilla.
- Omitir: consiste en pedirle al alumnado que diga la nueva palabra (pseudopalabra) que se forma al eliminar el sonido.
- Síntesis: consiste en ofrecerle al alumnado los fonemas que contiene una palabra para que diga la palabra completa.
- Segmentar: consiste en ofrecerle al alumnado una palabra para que identifique todos los sonidos que la componen.

Algunas recomendaciones para trabajar el **conocimiento alfabético** dentro del aula son las siguientes (Honig et al., 2013):

- Iniciar la instrucción del conocimiento alfabético con el conocimiento del sonido de las letras.
- Alternar y complementar ejercicios de conocimiento alfabético y conciencia fonológica.
- Ofrecer a los alumnos las letras de forma manipulativa para que puedan formar y deshacer palabras.
- Leer frases y/o textos que contengan palabras con los fonemas trabajados.
- Comenzar por palabras que tengan una estructura silábica más sencilla (v. gr., ala, mapa, sol).

4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

El **objetivo general** de este proyecto es mejorar las habilidades de conciencia fonológica y conocimiento alfabético en el alumnado seleccionado para la intervención.

En cuanto a los **objetivos específicos**, nos basamos en los problemas concretos del alumnado relacionados con la adquisición de la lectura. Así pues, establecemos los siguientes objetivos específicos:

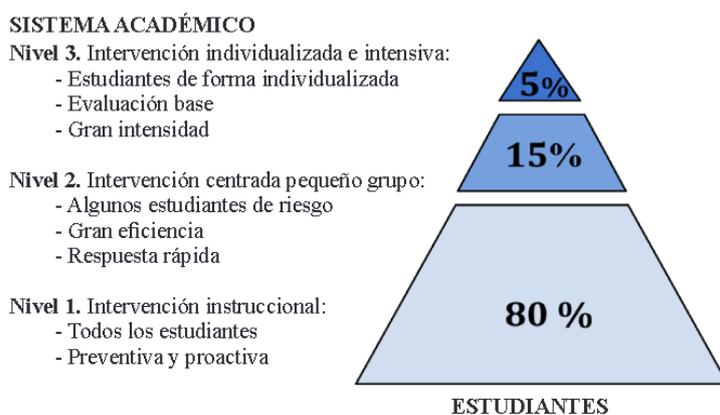
1. Mejorar la conciencia fonémica y el conocimiento alfabético de la “r”.
2. Mejorar la conciencia fonémica y el conocimiento alfabético de la sílaba trabada “br”.
3. Mejorar la conciencia fonémica y el conocimiento alfabético de la sílaba trabada “bl”.

5. METODOLOGÍA, PROPUESTA DE ACTUACIÓN

El primer paso para llevar a cabo la intervención es **identificar** al alumnado con dificultades por medio de una entrevista que se le realiza al docente y, posteriormente, se diseña la **intervención** adaptada a esas dificultades. Se destaca la importancia de que dicha intervención debe ser explícita y sistemática, basada en modelado, el andamiaje y el feedback positivo.

De entre los tres niveles que se establecen en el modelo, esta intervención se centra en el **nivel 2**, orientado a trabajar en pequeños grupos.

En la siguiente gráfica (Jiménez et al., 2011), se muestran esos niveles con más detalle:



a. Actividades

Actividad 1: Aprendo el sonido /rrr/

Desarrollo: Aprendemos el sonido /rrr/. Primero la docente pronuncia el sonido, alargándolo. Lo repite nuevamente: el sonido es /rrr/, luego la docente les pregunta “¿Cuál es el sonido?” y el alumnado lo pronuncia. La docente vuelve a repetir el sonido, y ahora el alumnado, uno por uno, pronuncia el sonido.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Ninguno

Producto: Ninguno

Espacio: Aula común

Observaciones:

Temporalización: 2-3 minutos

Sesión: 1 (1º sesión)

Método de evaluación: Observación

Actividad 2: Digo palabras con el sonido /rrr/

Desarrollo: Decimos palabras con el sonido /rrr/. Primero la docente repite el sonido /rrr/, prolongado durante unos segundos, y luego pronuncia la palabra /rrratón/. Lo repite: “la palabra es /rrratón/ y señala que dicha palabra empieza por el sonido /rrr/. Después cambia de palabra. Pronuncia /perro/ y le pregunta al alumnado: ¿cuál es la palabra? Ellos la repiten. La docente pregunta: ¿/perro/ contiene el sonido /rrr/? Y espera la respuesta del alumnado. Continuamos con el mismo proceso utilizando diferentes palabras: ramo, amarrar, río, rana.

Finalmente, nos aseguramos de que individualmente lo hayan asimilado. Elegimos una nueva palabra, por ejemplo /rrrosa/, repetimos el proceso. “La palabra es /rrrosa/. ¿Cuál es la palabra? ¿La palabra /rrrosa/ empieza por el sonido /rrr/?”. Uno por uno vamos repitiendo y preguntando para que ellos la pronuncien. Además, introducimos palabras que no lo contengan para que respondan que no tiene el sonido /rrr/. Las palabras son rojo, jarra, casa, risa, palo, remo.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Ninguno

Producto: Ninguno

Espacio: Aula común

Observaciones:

Temporalización: 5 minutos

Sesión: 1 (1º sesión)

Método de evaluación: Observación

Actividad 3: ¿Qué es esto?

Desarrollo: En esta actividad la docente enseña unas imágenes con dibujos (*Anexo 1*) y ellos tienen que decir qué es el dibujo y si contiene o no el sonido /rrr/. Primero la docente lleva a cabo un ejemplo. Enseña la imagen de un río, dice que es un río y que contiene el sonido /rrr/. Luego, tras el ejemplo, le cede el turno a los alumnos con las siguientes palabras: ratón, rosa, tomate, burro, rayo, mesa, arroz. Una vez que se realice de manera grupal, pasamos a preguntar individualmente.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Tarjetas con imágenes (*Anexo 1*)

Producto: Ninguno

Espacio: Aula común

Observaciones:**Temporalización:** 5 minutos**Sesión:** 1 (1º sesión)**Método de evaluación:** Observación**Actividad 4: ¿Pulgares arriba o pulgares abajo?**

Desarrollo: Hacemos un breve juego con paletas (*Anexo 2*). La docente dice una palabra y si dicha palabra empieza por el sonido /rrr/, el alumnado tendrá que mostrar el lado verde de la paleta, el del pulgar hacia arriba. Si por el contrario no lo contiene, se muestra el lado rojo. La docente realiza la primera palabra de ejemplo. Seguidamente, el alumnado comenzará discriminar la presencia o ausencia del fonema /r/ en cada palabra. Las palabras son ratón, raqueta, silla, rebeca, ramo, lápiz, rojo.

Código: PLCL01C03**Agrupamiento:** Individual**Competencias:** CL**Recursos:** Paletas (*Anexo 2*)**Producto:** Ninguno**Espacio:** Aula común**Observaciones:****Temporalización:** 5 minutos**Sesión:** 1 (1º sesión)**Método de evaluación:** Observación**Actividad 5: Conozco la grafía “r” y diferencio entre “rr” y “r”**

Desarrollo: En esta actividad vamos a conocer la letra que representa el sonido /rrr/. Esta letra siempre se va a escribir y oír en medio de las palabras. La /rr/ suena fuerte porque tiene dos “rr”, como la palabra torre. La docente muestra una imagen de una torre con la palabra escrita y señala la “rr” (*Anexo 3*). Luego explica que también suena fuerte si la vemos al principio de las palabras, aunque se escriba una sola “r”, por ejemplo en la palabra “rata”. La docente muestra una imagen de una rata con la palabra escrita y señala la “r”. También nos podemos encontrar la letra “r” en medio de las palabras, y su sonido es /r/ suave, al igual que al final de palabra, que su sonido es también es /r/. La docente hace un ejemplo. Enseña la tarjeta de la imagen de “faro” y señala la “r”. Enseña la tarjeta de “flor” y señala la “r”.

Ahora la docente muestra la imagen de la torre, dice que la palabra es torre, señala la “rr”, dice que el sonido de esa letra es /rr/ y alarga la pronunciación de dicho sonido. Luego sigue el mismo proceso con las demás palabras, pero preguntando al alumnado cuál es el sonido, primero en grupo y después de manera individual.

Código: PLCL01C03**Agrupamiento:** Individual**Competencias:** CL**Recursos:** Imágenes con sus palabras (*Anexo 3*)**Producto:** Ninguno**Espacio:** Aula común**Observaciones:****Temporalización:** 5 minutos**Sesión:** 1 (2º sesión)**Método de evaluación:** Observación**Actividad 6: Discrimino entre /rr/ y /r/**

Desarrollo: Realizamos una tarea de discriminar los sonidos /rr/ y /r/ de manera auditiva. La docente hace un ejemplo (la palabra es marrón y marrón suena fuerte) y luego continúa preguntando a los alumnos con las siguientes palabras: torre, carro, caro, Pilar, Marta, pizarra, pera, carretera. Es importante que la docente alargue los sonidos al pronunciarlos y que también les pida que repitan las palabras que ha dicho.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual
Competencias: CL
Recursos: Tarjeta de palabras (*Anexo 3*)
Producto: Ninguno
Espacio: Aula común
Observaciones:
Temporalización: 5 minutos
Sesión: 1 (2° sesión)
Método de evaluación: Observación

Actividad 7: Discrimino entre “rr” y “r”

Desarrollo: En esta actividad hay que discriminar cuál es la “r” y la “rr” en la tarjeta de palabras (*Anexo 3*), para ello se debe redondear de rojo el sonido /rr/ y de verde el sonido /r/. La docente recuerda que la letra que representa el sonido /rr/ se escribe con dos “rr” cuando no se encuentra al inicio de la palabra y la letra que representa el sonido /r/ se escribe con una sola “r”. La docente hace la primera palabra como ejemplo: la palabra es tarro, suena fuerte, por tanto, se redondea de rojo la letra “rr”. La docente lee las palabras, pregunta por turnos si el sonido es fuerte o suave y ellos van rodeando.

Código: PLCL01C03
Agrupamiento: Individual
Competencias: CL
Recursos: Tarjeta de palabras con “r” y “rr” (*Anexo 3*)
Producto: Tarjeta de palabras
Espacio: Aula común
Observaciones:
Temporalización: 5 minutos
Sesión: 1 (2° sesión)
Método de evaluación: Test a través de la tarjeta con palabras

Actividad 8: Conozco el sonido /br/

Desarrollo: Presentamos el sonido /br/. Explicamos que vamos a aprender un sonido nuevo que a su vez está compuesto por dos sonidos. Pronunciamos el sonido, alargándolo. Después, pronunciamos los sonidos por separado: primero /bbb/ y después /rrr/ y explicamos que al unir dichos sonidos forman el nuevo que estamos trabajando: /br/. Ahora les preguntamos a ellos en gran grupo: *El sonido de la letra es...; ¿Por qué sonidos está compuesto?; ¿Qué sonido se forma cuando unimos el sonido /bbb/ y el sonido /rrr/?*

Una vez que respondan en gran grupo, hacemos las mismas preguntas de manera individual

Código: PLCL01C03
Agrupamiento: Individual
Competencias: CL
Recursos: Ninguno
Producto: Ninguno
Espacio: Aula común
Observaciones:
Temporalización: 2-3 minutos
Sesión: 1 (4° sesión)
Método de evaluación: Observación

Actividad 9: Digo palabras con el sonido /br/

Desarrollo: Decimos palabras que empiecen o contengan el sonido /br/. La docente empieza con un ejemplo: brazo. Alarga el sonido y explica que esa palabra comienza por el sonido /br/. Pide al alumnado que repitan la palabra y el sonido por el que empieza, y luego les pide que digan otra palabra que empiece por /br/. Sigue practicando con más palabras: Brasil, abrazo, brecha, brezo, abrigo, abrir, broma, bronca, bruja, brújula...

Siempre la docente pronuncia la palabra, pide que la repitan y les pregunta si dicha palabra contiene o no el sonido /br/. Primero se practica en gran grupo (los tres alumnos/as) y luego de manera individual.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Ninguno

Producto: Ninguno

Espacio: Aula común

Observaciones: 5 minutos

Sesión: 1 (4° sesión)

Método de evaluación: Observación

Actividad 10: Reconozco el sonido /br/

Desarrollo: En esta actividad vamos a reconocer el sonido /br/ y para ello necesitamos unas tarjetas con imágenes cuyas palabras contengan el sonido /br/ (*Anexo 4*). Primero la docente realiza uno de ejemplo: enseña la imagen de un brazo, pronuncia la palabra y dice que dicha palabra contiene el sonido /br/. Luego, va sacando las imágenes y preguntando en gran grupo, para después pasar a preguntar uno por uno.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Imágenes para trabajar el sonido /br/ (*Anexo 4*)

Producto: Ninguno

Espacio: Aula común

Observaciones:

Temporalización: 5 minutos

Sesión: 1 (4° sesión)

Método de evaluación: Observación

Actividad 11: Conozco la grafía “br”

Desarrollo: En esta actividad vamos a conocer la letra del sonido /br/. La docente enseña una imagen con una palabra que contenga la grafía, la pronuncia y señala dónde está la “br” (*Anexo 5*). El alumnado repite la palabra y señala la grafía y la docente insiste en que el sonido /br/ está formado por dos sonidos y por tanto por dos letras.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Imagen con la grafía “br” (*Anexo 5*)

Producto: Ninguno

Espacio: Aula común

Observaciones:

Temporalización: 2-3 minutos

Sesión: 1 (5° sesión)

Método de evaluación: Observación

Actividad 12: Conozco palabras con “br”

Desarrollo: En esta actividad la docente trabaja con las fichas de las palabras con “br” (*Anexo 5*). Lee las palabras, señala la grafía del sonido y le pide al alumnado que repita la palabra y señalen la grafía. Después, la docente pregunta individualmente por las mismas palabras.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Fichas de palabras con “br” (*Anexo 5*)

Producto: Ninguno

Espacio: Aula común

Observaciones:

Temporalización: 5 minutos

Sesión: 1 (5° sesión)

Método de evaluación: Observación

Actividad 13: Señalo la grafía “br”

Desarrollo: Presentamos al alumnado una ficha (*Anexo 6*) con una serie de palabras que contienen la grafía “br”. Ellos deben leer individualmente cada palabra y rodear la grafía “br”. La docente realiza la primera palabra como ejemplo.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Ficha de palabras con “br” (*Anexo 6*)

Producto: Ficha de palabras con “br”

Espacio: Aula común

Observaciones:

Temporalización: 5 minutos

Sesión: 1 (5° sesión)

Método de evaluación: Test a través de la ficha

Actividad 14: Conozco el sonido /bl/

Desarrollo: Presentamos el sonido /bl/. Explicamos que vamos a aprender un sonido nuevo que a su vez está compuesto por dos sonidos. Pronunciamos el sonido, alargándolo. Después, pronunciamos los sonidos por separado: primero /b/ y después /l/ y explicamos que al unir dichos sonidos forman el nuevo que estamos trabajando: /bl/. Ahora les preguntamos a ellos en gran grupo: *El sonido de la letra es...; ¿Por qué sonidos está compuesto?; ¿Qué sonido se forma cuando unimos el sonido /b/ y el sonido /l/?* Una vez que respondan en gran grupo, hacemos las mismas preguntas de manera individual.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Ninguno

Producto: Ninguno

Espacio: Aula común

Observaciones:

Temporalización: 2-3 minutos

Sesión: 1 (6° sesión)

Método de evaluación: Observación

Actividad 15: Digo palabras con /bl/

Desarrollo: Vamos a decir palabras que empiecen o contengan el sonido /bl/. La docente empieza con un ejemplo: blando. Alarga el sonido y explica que esa palabra comienza por el sonido /bl/. Pide al alumnado que repitan la palabra y el sonido por el que empieza, y luego les pide que digan otra palabra que empiece por /b/. Sigue practicando con más palabras: blusa, poblado, tabla, Pablo, cable, mueble... Siempre la docente pronuncia la palabra, pide que la repitan y les pregunta si dicha palabra contiene o no el sonido /bl/. Primero se practica en gran grupo (los tres alumnos/as) y luego de manera individual.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Ninguno
Producto: Ninguno
Espacio: Aula común
Observaciones:
Temporalización: 5 minutos
Sesión: 1 (6° sesión)
Método de evaluación: Observación

Actividad 16: Reconozco el sonido /bl/

Desarrollo: En la siguiente actividad vamos a reconocer el sonido /bl/ y para ello necesitamos unas tarjetas con imágenes cuyas palabras contengan el sonido /bl/ (*Anexo 7*). Primero la docente realiza uno de ejemplo: enseña la imagen de un cable, pronuncia la palabra y dice que dicha palabra contiene el sonido /bl/. Luego, va sacando las imágenes y preguntando en gran grupo, para después pasar a preguntar uno por uno.

Código: PLCL01C03
Agrupamiento: Individual
Competencias: CL
Recursos: Imágenes de palabras con el sonido /bl/ (*Anexo 7*)
Producto: Ninguno
Espacio: Aula común
Observaciones:
Temporalización: 5 minutos
Sesión: 1 (6° sesión)
Método de evaluación: Observación

Actividad 17: Conozco la grafía “bl”

Desarrollo: En esta actividad vamos a conocer la letra del sonido /bl/. La docente enseña una imagen con una palabra que contenga la grafía, la pronuncia y señala dónde está la “bl” (*Anexo 8*). El alumnado repite la palabra y señala la grafía y la docente insiste en que el sonido /bl/ está formado por dos sonidos y por tanto por dos letras.

Código: PLCL01C03
Agrupamiento: Individual
Competencias: CL
Recursos: Imágenes con palabras que contienen “bl” (*Anexo 8*)
Producto: Ninguno
Espacio: Aula común
Observaciones:
Temporalización: 2-3 minutos
Sesión: 1 (7° sesión)
Método de evaluación: Observación

Actividad 18: Leo palabras con “bl”

Desarrollo: En esta actividad se utilizan las imágenes con las palabras que contienen la grafía “bl” (*Anexo 8*). Lee las palabras, señala la grafía del sonido y le pide al alumnado que repita la palabra y señalen la grafía. Después, la docente pregunta individualmente por las mismas palabras.

Código: PLCL01C03
Agrupamiento: Individual
Competencias: CL
Recursos: Imágenes con palabras que contienen “bl” (*Anexo 8*)
Producto: Ninguno
Espacio: Aula común
Observaciones:

Temporalización: 5 minutos
Sesión: 1 (7º sesión)
Método de evaluación: Observación

Actividad 19: Señalo la grafía “bl”

Desarrollo: Le presentamos al alumnado una ficha (*Anexo 9*) con una serie de palabras que contienen la grafía “bl”. Ellos deben leer individualmente cada palabra y rodear la grafía “bl”. La docente realiza la primera palabra como ejemplo.

Código: PLCL01C03

Agrupamiento: Individual

Competencias: CL

Recursos: Ficha con palabras que contienen la grafía “bl” (*Anexo 9*)

Producto: Ficha (*Anexo 9*)

Espacio: Aula común

Observaciones:

Temporalización: 5 minutos

Sesión: 1 (7º sesión)

Método de evaluación: Test a través de la ficha

Además de las actividades planteadas, se establecen **dos sesiones de evaluación** del progreso. Se evalúa a través de la observación y/o recogida de notas sobre la lectura y trasladando dicha información a la rúbrica.

1ª Sesión de evaluación

Se establece una sesión de evaluación destinada a comprobar si han adquirido la conciencia fonológica y el conocimiento de la “r” y la “rr”. Cada alumno/a pasa con la docente a cargo del proyecto para leer las palabras propuestas en el *Anexo 10*. Si la lectura de las palabras es correcta, continúa con las frases; si, por el contrario, no realiza una buena lectura de ellas, las frases se descartan para dicho alumno/a. Una vez que termine el primer estudiante y se haya tomado nota del progreso, continúa el siguiente. Se estiman cinco minutos por alumno/a.

2ª Sesión de evaluación

Cada alumno/a pasa con la docente a cargo del proyecto para leer unas cuantas palabras con “br” y “bl” (*Anexo 11*). Si la lectura de las palabras es correcta, continúa con las frases; si, por el contrario, no realiza una buena lectura de ellas, las frases se descartan para dicho alumno/a. Una vez que termine el primer estudiante y se haya tomado nota del progreso, continúa el siguiente. Se estiman cinco minutos por alumno/a.

b. Agentes que intervienen

Para la puesta en práctica de este proyecto, los agentes que intervienen son el alumnado que recibe la intervención y el docente que la lleva a cabo. Los alumnos/as en los que se detectaron dificultades son tres: dos niñas y un niño. Son de 1º de Primaria, por tanto, tienen entre 6 y 7 años (ninguno de ellos es repetidor/a).

Finalmente, cabe destacar que, en este caso, no se requiere de ningún otro especialista o docente para realizar la intervención.

c. Recursos: didácticos y no didácticos

De los recursos seleccionados para llevar a cabo esta intervención, diferenciamos entre dos tipos: los didácticos y los no didácticos.

El principal **material didáctico** que se requiere son las **fotocopias** con las imágenes de las palabras con las letras que se trabajan (*Anexos I a II*). Estas fichas son de elaboración propia y pensadas para fotocopiar en folios comunes de tamaño DIN A4. Es recomendable que dichas copias se realicen a color, con motivo de facilitar que los niños/as reconozcan las imágenes que aparecen en ellas.

Se pueden encontrar imágenes sin texto para las actividades en las que se trabaja la **conciencia fonémica** como las siguientes:



Imagen del Anexo 1



Imagen del Anexo 4

También se han elaborado imágenes con texto para trabajar el **conocimiento alfabético** como estas:



torre



bloque

Imagen del Anexo 3

Imagen del Anexo 8

Y, finalmente, se han diseñado otras fichas sin imágenes, con **solo texto**, que incluyen tanto palabras como oraciones:

abrazo	brillante	sabroso
brazalete	cubrir	cobre
broma	bruto	brujo
abrir	abrelatas	brisa

María juega en la arena.	El tarro es de color rosa.
La pera no es roja.	Hay una araña en la pared.
El carro está roto.	Sara tiene el pelo marrón.
Curro tiene una carroza para la romería.	Carina está en la parada.

Imagen del Anexo 6

Imagen del Anexo 10

Por otra parte, entre los **recursos no didácticos**, destacamos la **entrevista** que se realiza al docente. La finalidad de esta es conseguir la información necesaria del alumnado en general y más concretamente de los que necesitan la intervención. De esta manera se identifica al pequeño grupo que experimenta el retraso en la adquisición de las habilidades lectoras.

d. Temporalización/secuenciación

Las sesiones están planificadas para ser llevadas a cabo en una duración aproximada de 20 minutos, siendo un tiempo adecuado para la edad del alumnado y el tipo de actividades. Las actividades de cada sesión son cortas, de unos cinco minutos, para evitar perder la atención del alumnado y conseguir una intervención más dinámica, cambiando constantemente de tarea. En total tenemos ocho sesiones que se distribuyen en dos semanas, cuatro sesiones por cada una.

Esta distribución se realiza teniendo en cuenta la disponibilidad que el tutor del alumnado ofrece, que en este caso son cuatro sesiones semanalmente.

6. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO/LA INTERVENCIÓN

Inicialmente, para realizar una evaluación del contexto y para recoger información sobre el alumnado con el que se trabaja, se lleva a cabo una **entrevista** al docente a cargo del curso de 1º. En ella se incluyen preguntas que buscan obtener los datos necesarios que facilitan el conocimiento y la comprensión del aula previamente a la intervención.

La evaluación de dicha intervención se llevará a cabo por medio de la observación del alumnado utilizando para ello una **rúbrica**. En dos sesiones del proyecto se proponen unas palabras y unas frases para que el alumnado lea de manera individual y con esa lectura se puedan establecer los resultados (si el alumno/a ha adquirido los objetivos). Además, se tendrán en cuenta las actividades realizadas anteriormente en las que se practicaban las letras y sílabas trabadas con las que el alumnado presentaba dificultades al inicio de la intervención.

La rúbrica de evaluación está diseñada particularmente en función de dichos objetivos, con indicadores observables. La información obtenida en esa evaluación se utilizará para establecer si los objetivos se han cumplido por parte de cada alumno/a.

a. Criterios de evaluación

El criterio de evaluación relacionado con el proyecto de intervención en lectura es el que corresponde con el código PLCL01C03, que menciona la comprensión de textos a través de la lectura en voz alta o silenciosa, por medio de la activación progresiva de estrategias para el desarrollo de habilidades de decodificación y comprensión que permitan disfrutar de la lectura, acceder al conocimiento del mundo y aumentar la capacidad lectora, así como ampliar el vocabulario y fijar la ortografía.

Para desarrollar esa comprensión y esas habilidades lectoras, primero es necesario que el alumnado seleccionado sea capaz de decodificar las letras con las que aún presentan dificultades. Una vez que se haya adquirido esa habilidad, el alumnado podrá comenzar la activación de las estrategias de las que habla el criterio del curriculum.

Los indicadores observables seleccionados de dicho criterio son los siguientes:

1. Reconocimiento de recursos gráficos en la comunicación escrita para facilitar la comprensión.
2. Iniciación en el desarrollo de habilidades lectoras (velocidad, fluidez, entonación, ritmo...).
3. Comprensión del mensaje y de informaciones concretas y explícitas en diferentes tipos de textos adecuados a la edad y cercanos a la experiencia infantil, leídos en voz alta o en silencio.
4. Adquisición de estrategias para la comprensión lectora de textos (activación de conocimientos previos, relectura, identificación de términos o conceptos confusos, formulación de preguntas...).

b. Instrumentos de recogida de información

Entrevista al docente sobre su alumnado

1. ¿Cuántos alumnos/as hay en el aula?
2. ¿Hay algún repetidor/a?
3. ¿Hay casos de NEAE?
4. ¿Cuál es el status socioeconómico de las familias? (Alto, medio, bajo...)
5. ¿Cómo es el clima de trabajo en el aula? (Conflictos, ruido, convivencia...)
6. ¿Observas dificultades concretas de lectura en ciertos alumnos/as? (Conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez...)
7. ¿Cuántos alumnos/as presentan esas dificultades?
8. ¿Cuáles son esas dificultades? (Letras o grupos de letras en concreto)

Rúbrica de evaluación

(Marcar con una X del 1-4 en función de si la conducta es inadecuada o muy adecuada)

Indicador observable	1 (Inadecuado)	2 (Poco adecuado)	3 (Adecuado)	4 (Muy adecuado)
Es capaz de reconocer y	Comete bastantes errores a la hora de	Comete algunos errores a la hora	Reconoce y diferencia los	Reconoce y diferencia los

diferenciar los sonidos /r/ y /rr/.	reconocer y diferenciar los sonidos /r/ y /rr/.	de reconocer y diferenciar los sonidos /r/ y /rr/.	sonidos /r/ y /rr/ con precisión, pero demuestra cierta lentitud.	sonidos /r/ y /rr/ con total precisión e inmediatez.
Es capaz de reconocer el sonido /bl/.	Comete bastantes errores a la hora de reconocer el sonido /bl/.	Comete algunos errores a la hora de reconocer el sonido /bl/.	Reconoce el sonido /bl/ con precisión, pero demuestra cierta lentitud.	Reconoce el sonido /bl/ con total precisión e inmediatez.
Es capaz de reconocer el sonido /br/.	Comete bastantes errores a la hora de reconocer el sonido /br/.	Comete algunos errores a la hora de reconocer el sonido /br/.	Reconoce el sonido /br/ con precisión, pero demuestra cierta lentitud.	Reconoce el sonido /br/ con total precisión e inmediatez.
Es capaz de decodificar las letras “r” y “rr”.	Comete bastantes errores a la hora de decodificar las letras “r” y “rr”.	Comete algunos errores a la hora de decodificar las letras “r” y “rr”.	Decodifica las letras “r” y “rr” con precisión, pero demuestra cierta lentitud.	Decodifica las letras “r” y “rr” con total precisión e inmediatez.
Es capaz de decodificar el sonido formado por las letras “bl”.	Comete bastantes errores a la hora de decodificar el sonido formado por las letras “bl”.	Comete algunos errores a la hora de decodificar el sonido formado por las letras “bl”.	Decodifica el sonido formado por las letras “bl” con precisión, pero demuestra cierta lentitud.	Decodifica el sonido formado por las letras “bl” con total precisión e inmediatez.
Es capaz de decodificar el sonido formado por las letras “br”.	Comete bastantes errores a la hora de decodificar el sonido formado por las letras “br”.	Comete algunos errores a la hora de decodificar el sonido formado por las letras “br”.	Decodifica el sonido formado por las letras “br” con precisión, pero demuestra cierta lentitud.	Decodifica el sonido formado por las letras “br” con total precisión e inmediatez.

7. REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE ADQUIRIDO

En primer lugar, para trabajar el aprendizaje de la lectura es importante tener en cuenta los **cinco componentes** fundamentales que intervienen en él: conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión. Estos componentes se van desarrollando en el niño/a en el orden dado, en cadena, de forma que cada uno depende de la adquisición de los anteriores. Por tanto, un alumno/a que no es capaz aún de reconocer y reproducir un sonido de una letra o grupo de letras determinado, será incapaz a su vez de realizar la conversión fonema-grafema, o lo que lo mismo, relacionar dicho sonido con su grafía correspondiente. Así ocurre con el resto de componentes.

En segundo lugar, la realización de este proyecto aporta numerosos **beneficios a nivel teórico** para el futuro como docentes. La profundización en el tema y la elaboración de las sesiones ofrecen una amplia **formación docente** relacionada con la enseñanza de la lectura. Gracias a ello, el docente puede saber cómo enfrentarse a alumnado con dificultades en la lectura, diseñando actividades adecuadas para las mismas. Este proyecto garantiza una experiencia previa a la hora de ser capaz de analizar y identificar las dificultades, de abordarlas correctamente y de lograr detectar a tiempo a ese alumnado en riesgo y conseguir un rendimiento adecuado a lo esperado para su edad y curso.

Además, esta formación no solo está orientada a trabajar las dificultades en lectura, sino que también es una forma de dominar la enseñanza de la lectura, de saber qué tipo de tareas diseñar para todos aquellos niños y niñas que estén iniciándose en el desarrollo de la lectura. Los componentes de la lectura (conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión) no son un conocimiento que todos los docentes dominen y es que, en ocasiones, las dificultades las generan los propios métodos de enseñanza por no ser los más adecuados, y por ello el diseño de este proyecto brinda una formación docente adecuada en el tema.

Por otro lado, cabe destacar la importancia de llevar a cabo una **intervención sistemática**, explícita y utilizando el andamiaje y el feedback positivo, centrada en las dificultades identificadas en el alumnado en particular. Atendiendo a la adecuación de las actividades para el alumnado identificado, se han seleccionado particularmente aquellas enfocadas en las letras con las que todavía presentan dificultad. Son actividades repetitivas que buscan siempre el feedback positivo y que, en primer lugar, se centran en la conciencia fonémica de los sonidos seleccionados puesto que se detecta aún dificultades en la adquisición del lenguaje oral.

Con respecto al **aprendizaje** adquirido tras la elaboración del proyecto, se considera oportuno mencionar que repercutirá positivamente en el futuro como docentes dada la inmensa importancia que supone que un alumno/a aprenda a leer. Teniendo en cuenta esta intervención y los materiales y orientaciones didácticas que han ofrecido los recursos seleccionados, el docente ahora es capaz de analizar las dificultades del alumnado y diseñar una propuesta personalizada adecuada con el fin de erradicar la posible situación de riesgo.

No obstante, resulta evidente destacar que este proyecto habría sido mucho más enriquecedor a nivel de formación si se hubiera podido llevar a cabo, tal y como estaba previsto.

Así pues, la **puesta en práctica** real habría permitido valorar los resultados obtenidos, además de ofrecer la posibilidad de experimentar en primera persona las sesiones que se han elaborado, de detectar los problemas que pudieran surgir, de realizar por tanto las nuevas adaptaciones necesarias y, por supuesto, de comprobar de primera mano el progreso o no progreso que experimentase el alumnado.

Finalmente, no debemos olvidar que se trata de una intervención corta, así que se espera un nivel de eficacia ajustado al número de sesiones y actividades. En una intervención con más sesiones dedicadas a trabajar cada una de las letras, se esperaría una eficacia y un progreso mucho mayor. Sin embargo, en este caso, las letras y grupos de letras seleccionados para trabajar han sido tres, así que se han distribuido, de manera ajustada, en dos sesiones por cada una. Podrían haberse incluido actividades más variadas, materiales manipulativos que facilitarían la adquisición del aprendizaje y más tiempo orientado a repasar lo dado anteriormente para una mejor interiorización de las letras.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, S.K., Simmons, D. y Kame'enui, E.J. (1997). Vo-cabulary acquisition: Research bases. En D.C. Simmons y E.J. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bravo-Valdivieso, L. (1995). A four year follow-up study of low socioeconomic status, Latin American children with reading difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42, 189-202. <http://dx.doi.org/10.1080/0156655950420302>
- Bursuck, B. y Blanks, B. (2010). Evidence-based early reading practices within a Response to Intervention system. *Psychology in the Schools*, 47, 421-431.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01027086>
- Coltheart, M. (1978): "Lexical access in simple reading task", en: UNDERWOOD, G. (Ed.): *Strategies of information processing*, pp. 151-216. Londres: Academic Press.
- Coltheart, M.; Curtis, B.; Atkins, P., y Haller, M. (1993): "Models of reading aloud: Dualroute and parallel distributed-processing approaches", en: *Psychological Review*, 100, pp. 589-608.
- Gutiérrez, N. y Jiménez, J.E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y lectura: estrategias instruccionales basadas en la evidencia científica. En J. E. Jiménez (ed.), *Modelo de respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, N. y Jiménez, J.E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y lectura: principales habilidades y detección temprana. En J. E. Jiménez (ed.), *Modelo de respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

- Honig, B., Diamond, L., y Gutlohn, L. (2013). *Teaching reading sourcebook (updated 2nd ed.)*. Novato, CA: Arena Press.
- Jiménez, J.E. (1997). A reading-level match study of pho-nemic processes underlying reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 23-40.
- Jiménez, J.E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. [Imagen]. Recuperado de <https://www.edistribucion.es/piramide/materialcomplementario/262558/presentacion.htm>
- Jiménez, J.E. (2012) - Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. Recuperado de: [:http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jjimenez.pdf](http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jjimenez.pdf)
- Jiménez, J.E., Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, C., Suárez, N. (2011) - Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 56-64. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v4n2/original6.pdf>
- Jiménez, J.E. y Crespo, P. (2019). Modelo de respuesta a la intervención: definición y principales componentes. En J. E. Jiménez (ed.), *Modelo de respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J.E., García, E., Ortiz, M.R., Hernández-Valle, I., Guzmán, R., Rodrigo, M., Estévez, A., Díaz, A. y Hernández, S. (2005). Is the deficit in phonological awareness better explained in terms of task differences or effects of syllable structure? *Applied Psycholinguistics*, 26, 267-283.

- Jiménez, J.E., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 3-4.
- Lane, H. B. y Pullen, P.C. (2004). *Phonological awareness assessment and instruction: A sound beginning*. Boston: Allyn y Bacon.
- National reading Panel (2000). *Teaching Children to read: An evidence-Based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child health and Human Development. Recuperado de: <http://www.nationalreadingpanel.org/>.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado [BOE] N.º 52. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España, 2 de marzo de 2014.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. y Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119-129.
- Smith S. B., Simmons, D. C. y Kame'enui, E. J. (1998). Phonological awareness: Research bases. En D. C. Simmons y E. J. Kame'enui (eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolf, M.. y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 211-239

ANEXOS

- **Anexo 1: sonido /r/**
- **Anexo 2: paletas de pulgares**
- **Anexo 3: grafía de la “r” y “rr”**
- **Anexo 4: sonido /br/**
- **Anexo 5: grafía “br”**
- **Anexo 6: palabras con “br”**
- **Anexo 7: sonido /bl/**
- **Anexo 8: grafía “bl”**
- **Anexo 9: palabras con “bl”**
- **Anexo 10: palabras y oraciones con “r” y “rr”**
- **Anexo 11: palabras y oraciones con “bl” y “br”**