

A la hora de integrar habilidades de comprensión y expresión escritas en alumnos con NEAE, es decir, habilidades relacionadas con el ámbito de la lecto-escritura, nos asalta un primer problema: teorías y métodos de aprendizaje de la lectoescritura se han propuesto muchos y muy diferentes entre sí, por

#04 / Integración de habilidades de comprensión y expresión escritas en alumnos con NEE

lo que tendremos que fijarnos un criterio que nos permita situarnos en el mapa sin perdernos. Por eso, en una primera parte de este tema, nos centraremos en establecer de manera sucinta las claves del llamado *modelo de visión simple de lectura*, propuesto en su día por Gough & Tunmer (1986). He respetado, por cierto, la traducción que hace Palazón López (2025) de este modelo, si bien mi consulta directa de las fuentes en las que se forjó me aconsejaría llamarlo «modelo de visión sencilla de la lectura» (la palabra «simple», como sabemos, tiene en español otras connotaciones), pues es al fin y al cabo de eso es de lo que se trata: de ofrecer un modelo de definición de la comprensión lectora que resulte poco complicado y fácil de replicar y desarrollar. Lo veremos aquí, si bien lo complementaremos con la teoría de la amalgamación de Ehri (2020; 2022), que nos proporciona una perspectiva aún más matizada y actualizada sobre el aprendizaje de la lectura. A la exposición del modelo de visión simple de lectura, y para no romper en compromiso con la claridad, le seguirá la de las claves del llamado, por analogía con el primero, *modelo de visión simple de escritura*, que debemos a Berninger & Amtmann (2003). Como veremos, este identifica la adquisición de ese código que es la escritura con

el desarrollo de una serie de habilidades de transcripción, de generación de textos y de autorregulación, así como con la intervención de la memoria de trabajo. Esa ramificación será fundamental para comprender la clasificación de estrategias que se encontrará al final del tema.

En una segunda parte de esta lección, pues, nos centraremos en proporcionar estrategias concretas para la mejora de la lectura y la escritura de niños con NEAE. Tras recordar una serie de principios básicos generales para el aprendizaje de la lectura, nos centramos en cuatro aspectos concretos que representan intervenciones de eficacia probada: la zona de desarrollo próximo, la presentación controlada del contenido, el aprendizaje sin error y el aprendizaje basado en los intereses del alumno. Todas ellas ofrecen ramificaciones importantes que podemos adaptar y readaptar a las necesidades cambiantes del aula. A ello le seguirá la exposición de las estrategias para la integración de la escritura en niños con NEAE. De acuerdo con el modelo de visión simple de la escritura al que aludíamos antes, las clasificaremos en estrategias para las habilidades de transcripción, estrategias para las habilidades de generación de textos y estrategias para habilidades de autorregulación.

El tema es denso, pero más que interesante, así que vamos ya con él.

Del modelo de visión simple de lectura a la teoría de la amalgamación

El llamado modelo de visión simple de lectura fue propuesto en su día por Gough & Tunmer (1986), quienes afirman que la lectura es igual al producto de la decodificación y la comprensión. Así, se da la siguiente fórmula:

$$L = D \times C$$

En ella, cada variable va de 0 (nulidad) a 1 (perfección). Veamos, eso sí, qué se entiende por tales cosas considerándolas de una en una:

- La *decodificación* no es lo mismo que el reconocimiento de palabras. En una ortografía alfabética, el reconocimiento de palabras depende del conocimiento de las reglas de correspondencia letra-sonido (Gough & Tunmer, 1986). Nation (2019) afirma que la definición de decodificación debe adaptarse al nivel de lectura, de modo que, para los lectores expertos, la decodificación es un sistema de reconocimiento de palabras rápido y preciso, mientras que para los principiantes se trata del desarrollo de ese sistema. En el modelo de visión simple de lectura, la decodificación fonológica es la base para aprender a leer y debe reflejar el desarrollo y la familiaridad con las palabras, lo que provoca

que algunas se lean lentamente y con esfuerzo, mientras que otras se lean rápido y eficientemente con menos decodificación fonológica. De este modo, la decodificación se define como la capacidad de reconocer las palabras de forma precisa y fluida, automatizando la lectura sin esfuerzo (Palazón López, 2025). Por todo ello, la decodificación se compone de habilidades como la conciencia fonológica, el conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos, el reconocimiento automático de palabras y la fluidez en la lectura.

- El concepto de *comprensión* en el modelo de visión simple de lectura no se entiende como comprensión lectora, sino como comprensión lingüística, esto es, como proceso por el cual, dada la información léxica (es decir, la palabra), las oraciones y los discursos se interpretan. Una buena comprensión lingüística implica crear una representación mental del significado de un texto (Hogan et al., 2011). En dicho proceso, el vocabulario y la gramática son esenciales para comprender las palabras y las oraciones individuales que forman la base del texto. A partir de ahí, los lectores exitosos van más allá de la comprensión literal, construyendo un modelo mental del texto y representando la situación o estado de cosas descrito, todo lo cual implica integrar las proposiciones del texto y utilizar el conocimiento previo. Palazón López (2025) define la comprensión lingüística como la capacidad de entender el lenguaje hablado, extrayendo información de las unidades léxicas, morfológicas y sintácticas. Esta capacidad incluye habilidades como el vocabulario, el manejo de la información sintáctica y morfológica y la capacidad de hacer inferencias.

En el modelo de visión simple de lectura, la decodificación y la comprensión lingüística son necesarias y se complementan, dado que este establece que la capacidad de lectura se predice a partir de la decodificación (por ejemplo, pronunciar pseudopalabras o palabras que no se han visto ni escuchado antes) y la comprensión auditiva. Como resultado de todo ello, puede concluirse que la comprensión lectora es el producto de esas dos habilidades clave que son la decodificación y la comprensión lingüística (Palazón López, 2025). Estas dos habilidades se multiplican la una por la otra de un modo tal que, en definitiva, el producto de esta operación es la comprensión lectora que el niño tiene. Basta, por tanto, con que cualquiera de las dos habilidades tenga un valor de 0 para que no haya comprensión lectora.

Una de las ventajas del modelo de visión simple de lectura es que nos permite distinguir entre tres tipos de malos lectores o de lectores con defi-

ciencias (Nation, 2019):

- En primer lugar, hemos de hablar de los *lectores con decodificación pobre*. Estos son descritos por Palazón López (2025), que los llama «malos decodificadores», como niños que, teniendo una adecuada comprensión del lenguaje, muestran dificultades para decodificar las palabras escritas de forma precisa y fluida. Estos lectores pueden procesar las explicaciones a nivel oral, pero tienen problemas a la hora de hacerlo de forma adecuada con la lectura de un texto impreso. Los niños con dislexia, por ejemplo, muestran dificultades a la hora de leer las palabras de forma precisa y fluida.
- En segundo lugar, hemos de hablar de *lectores con comprensión lingüística pobre*. Palazón López (2025) los llama «malos comprendedores». A esta categoría hemos de adscribir a los niños que presentan una capacidad adecuada tanto para leer de forma precisa y fluida como para reconocer las palabras de manera automatizada, pero que no obstante tienen dificultades para comprender lingüísticamente lo que leen. Estas dificultades se derivan de un vocabulario pobre, unos bajos conocimientos previos y una serie de problemas para procesar los aspectos morfológicos y sintácticos que componen las oraciones. En general, estos niños pueden leer de manera precisa y fluida, pero no acceder al significado del texto. Además, hay dos cosas que debemos tener en cuenta: por una parte, el número de lectores con comprensión lingüística pobre aumenta conforme los niños van cumpliendo años y el nivel lingüístico de los textos exige una competencia más elevada; por otra, hemos de señalar que los problemas que acarrearán se deben, en su mayoría, a déficits en el desarrollo del lenguaje oral.
- En tercer lugar, hemos de hablar de *lectores con decodificación y comprensión lingüística pobres*. Palazón López (2025) los llama «lectores con dificultades en la decodificación y la comprensión del lenguaje». En todo caso, dentro de este grupo habremos de englobar a los niños que presentan tanto dificultades para leer de forma precisa y fluida (esto es, para decodificar de forma adecuada las palabras escritas) como dificultades en la comprensión del lenguaje. Los niños dentro de este perfil componen un grupo muy heterogéneo, yendo desde los que muestran tener trastornos como el TDL o la dislexia, hasta los que acceden a los centros educativos procedentes de familias en las que se habla un idioma diferente al que se maneja en la escuela.

Junto al modelo de visión simple de lectura nos encontramos la llamada teoría de la amalgamación (también llamada teoría de fases), que ha sido propuesta por Ehri (2020; 2022). Esta explica cómo los principiantes aprenden a leer palabras de memoria (Ehri, 2020), acción que no constituye un supuesto de partida en este caso, sino un punto de llegada. Para poder llegar a desarrollar dicha habilidad, han de combinarse las identidades ortográficas, fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas de las palabras. Esta teoría se centra en la conexión entre ortografía y pronunciación, utilizando el conocimiento de las relaciones letra-sonido para vincular unidades de letras con unidades de sonido. Las identidades de las palabras se almacenan en la memoria, permitiendo a los lectores reconocerlas rápidamente como unidades completas. En ella, aprender a leer palabras con un golpe de vista es crucial, ya que implica comprender las regularidades del sistema de escritura, empezando por las relaciones grafema-fonema. La teoría de la amalgamación también propone una teoría de la lectura de doble ruta: por una parte, la lectura a través de la decodificación fonológica; y, por otra, la lectura como acceso a formas visuales memorizadas sin información fonológica.

Según Ehri (2022), la teoría de la amalgamación evalúa el desarrollo de la lectura en estudiantes mediante el logro progresivo de tareas como las siguientes: nombrar letras mayúsculas y minúsculas y conocer las relaciones grafema-fonema; identificar sonidos iniciales y finales y segmentar palabras en fonemas; leer de memoria palabras de diferentes niveles; deletrear pseudopalabras o palabras desconocidas; inventar ortografías detectando fonemas y escribiendo las letras correspondientes; y leer textos de diferentes niveles.

Ahora bien, hemos dicho que la teoría de la amalgamación es conocida también como teoría de fases. Ello se debe a que hablamos de una teoría en la que se van amalgamando conocimientos en función del desarrollo de las siguientes fases (Ehri, 2022):

- *Fase prealfabética.* En ella los niños desconocen las correspondencias entre grafemas y fonemas y tienen dificultades con la conciencia fonémica. Por lo demás, pueden reconocer algunas palabras, como su nombre, si bien estas son para ellos como logogramas (lo que implica que las reconocen del mismo modo que nosotros asociamos el nombre de una marca al ver su logotipo). Usar espejos para mostrarles los movimientos de la boca al decir sonidos les ayuda a entender y separar los fonemas (Ehri, 2022).
- *Fase alfabética parcial.* En esta fase, como indica Palazón López (2025),

los niños conocen algunas correspondencias entre letras y sonidos, pero no saben las suficientes como para leer por sí mismos palabras que no han visto nunca antes. Pueden sacar algunas palabras por analogía, pero no pueden decodificar palabras nuevas ni leer de forma independiente. Indica Ehri (2022) que leer libros adaptados al nivel mejora la decodificación y desarrolla el vocabulario visual, permitiendo a los niños avanzar.

- *Fase alfabética completa.* En ella, como señala Palazón López (2025), los niños conocen las correspondencias entre grafemas y fonemas más frecuentes, lo cual les permite decodificar por sí mismos palabras que no han visto nunca. Para leer deben ir convirtiendo secuencialmente –es decir, uno tras otro– cada símbolo en su sonido (de aquí que lean silabeando de forma dubitativa, ya que están relacionando las letras con los sonidos que representan). En esta fase, leer es poco más que relacionar cada dibujo (grafema) con el sonido que se le asigna (fonema) para conectar los sonidos y poder acceder al significado de la palabra. Poder hacer esto requiere que los niños tengan adquiridas dos habilidades: por una parte, la conciencia fonemática, esto es, la habilidad de entender que las letras están hechas de sonidos intercambiables, manipulables, que podemos aislar y representar, que son los fonemas; por otra, el principio alfabético, que es la habilidad tanto de entender que cada sonido está representado mediante esos símbolos que son las letras como de conocer las correspondencias entre letras y sonidos. Con la práctica lectora, señala Ehri (2022), el reconocimiento visual de palabras aumenta significativamente.
- *Fase alfabética consolidada.* Como sintetiza Palazón López (2025), en esta fase los niños ya han ido adquiriendo práctica con la decodificación y tienen un conocimiento sólido y automatizado de las relaciones entre letras y sonidos, de modo que reconocen de forma automatizada morfemas y palabras completas a las que se han expuesto varias veces en tareas de lectura. Ya no se trata de reconocerlas a modo de dibujos, como en la fase prealfabética, sino de identificar los sonidos en paralelo (fonología) a través del reconocimiento del texto impreso (ortografía), relacionándolo rápido con el significado de la palabra (semántica). Esta automatización es la que da nombre de teoría de la amalgamación al proceso, porque de forma automatizada permite, a través de la práctica de la decodificación, relacionar de manera sólida el conocimiento fonológico, ortográfico y semántico. Ehri (2022)

indica, además, que dividir las palabras en unidades silábicas mejora significativamente el recuerdo, la lectura y la ortografía de palabras nuevas.

El llamado modelo de visión simple de escritura fue propuesto en su día por Berninger & Amtmann (2003), que lo definen como un sistema funcional de escritura cuyos componentes entran en juego a medida que este se desarrolla. Tales componentes son la memoria de trabajo, el conocimiento del discurso, los procesos cognitivos de planificación, revisión y reescritura y las estrategias para las funciones ejecutivas de autorregulación que estos procesos cognitivos demandan durante la escritura. Sobre cómo se interrelacionan estos componentes, concluyen que la escritura puede representarse como un triángulo que engloba un entorno de memoria a corto plazo, de trabajo y a largo plazo. En la base, sosteniendo el proceso de escritura, estarían las siguientes habilidades: en el ángulo izquierdo, la *transcripción*, que incluye las habilidades de escritura manual, escritura mecánica y ortografía; y, en el ángulo derecho, las *funciones ejecutivas*, que sostienen las habilidades de atención consciente, planificación, revisión y reescritura, así como las estrategias de autorregulación. En el vértice del triángulo se situaría la *generación de texto*, que pasa por las habilidades de construir palabras, frases y textos, dándose una interacción con las dos anteriores, pues las habilidades de transcripción permiten al escritor traducir las ideas y el lenguaje generados en su mente a los símbolos visuales que los representan (grafías, palabras, signos ortográficos, etc.), a la vez que, a lo largo del desarrollo, las funciones ejecutivas jugarán un papel cada vez mayor en la generación de texto y la gestión del proceso de escritura. Por último, la *memoria de trabajo* lo regula todo y estaría en el centro del triángulo, toda vez que durante la composición se activa la memoria a largo plazo y, durante la revisión, la memoria a corto plazo.

El modelo de visión simple de escritura

Por todo ello, Palazón López (2025) sintetiza que este modelo describe tanto las habilidades necesarias para la escritura como las destrezas que deben tener los niños desarrolladas para poder producir mensajes escritos de forma adecuada. Los componentes involucrados en la redacción, necesarios para producir mensajes escritos de calidad, son los siguientes:

- Las *habilidades de transcripción* son la escritura manual, la escritura mecánica y la ortografía (Berninger & Amtmann, 2003). Palazón

López (2025) indica que estas son las habilidades relacionadas con la escritura de palabras. Un niño las tiene cuando es capaz de escribir las palabras de forma precisa y fluida, siendo importante que automatice dicha destreza, ya que ello libera los recursos cognitivos necesarios para planificar y estructurar el texto y permite prestar atención al contenido de lo que se escribe. En las habilidades de transcripción se aúnan varios procesos (Palazón López, 2025). En primer lugar, los procesos fonológicos, que implican representar los sonidos que componen las palabras y conectarlos con su correspondientes grafemas, de modo que el niño acabe por tener una representación precisa de todos los fonemas que componen la palabra. Los procesos ortográficos, en segundo lugar, deben tener en cuenta que, en español, la lectura es mucho más consistente que la escritura (el sonido /b/, por ejemplo, se representa con las grafías «b» y «v»); los niños deben ser capaces de reconocer cómo suenan las letras y de fijar en su memoria a largo plazo la representación ortográfica de la palabra, según la llamada teoría del autoaprendizaje, por la cual se establece que la práctica de la escritura aplica las correspondencias entre letras y sonidos y que esto favorece el progresivo almacenamiento en la memoria de la representación ortográfica de la palabra. Por último, los procesos grafomotores están relacionados con la capacidad que presentan los niños para elaborar una letra legible y fluida, lo que explica que sea importante su automatización.

- Las *habilidades de generación de textos* son también propias de este modelo. Berninger & Amtmann (2003) definen la generación de texto como la habilidad de producir palabras, frases y textos, la cual interactúa tanto con las habilidades de transcripción, que permiten al escritor traducir las ideas y el lenguaje generados en su mente a símbolos visuales, como con las habilidades de autorregulación, puesto que, a lo largo del desarrollo, las funciones ejecutivas jugarán un papel cada vez mayor en la generación de texto y la gestión del proceso de escritura. Palazón López (2025) dice que las habilidades de generación de textos están relacionadas con el dominio y el desarrollo de aspectos lingüísticos como el conocimiento respecto a la palabra (vocabulario), a la oración (sintaxis) y a los textos (tipologías textuales).
- Respecto a las *habilidades de autorregulación*, Berninger & Amtmann (2003) se refieren a ellas como *funciones ejecutivas*. Para estos autores, forman parte de esa categoría la atención consciente, la planificación,

la revisión, la reescritura y las estrategias que van de la regulación externa a la autorregulación. Al principio del desarrollo de la escritura ya aparecen las funciones ejecutivas que gestionan los procesos de planificación, traducción del código, revisión (monitoreo) y reescritura, las cuales se dan bajo la asistencia guiada de padres, profesores y compañeros, por lo que hablamos de *regulación externa*. La *autorregulación*, por su parte, aparece a medida que los escritores maduran, cuando las mencionadas funciones ejecutivas se van dando de manera autónoma. Esto último depende tanto de la maduración cerebral como de la instrucción, lo que manifiesta las interacciones entre naturaleza y crianza en el aprendizaje de la lectoescritura. Para Palazón López (2025), las habilidades de autorregulación están íntimamente relacionadas con las funciones ejecutivas, toda vez que la autorregulación es la capacidad que presentan los niños para establecer los objetivos del texto, planificar la escritura, organizar las ideas, escribir, monitorizar la propia ejecución y revisar el producto final.

- Llegamos así a la *memoria de trabajo en el modelo simple de escritura*. Esta lo regula todo, pues durante la composición se activa la memoria a largo plazo y, durante la revisión, la memoria a corto plazo (Berninger & Amtmann, 2003). Como indica Palazón López (2025), la memoria de trabajo es limitada y los elementos que distraen recursos de ella llevan a la falta de automatización de los procesos de transcripción, a las dificultades para autorregularse durante el proceso de escritura y a los problemas para construir de forma lingüísticamente correcta las oraciones.

Teniendo en cuenta los parámetros utilizados en el modelo de visión simple de lectura, nos encontramos con una serie de siete principios, recogidos por Palazón López (2025, pp. 34-37), que sirven para enseñar a los niños con dificultades en la alfabetización a leer:

Estrategias para la integración de la lectura

- *Es necesario enseñar explícitamente las relaciones entre grafemas y morfemas*. Se trata de enseñar de forma directa las relaciones entre letras y sonidos, y para ello se puede incluir gestos, favorecer la enseñanza de las características articulatorias de los fonemas o presentar las letras con formas que recuerden a los so-

nidos que representan. Se recomienda trabajar con una secuencia clara y realizar revisiones periódicas de las correspondencias entre letras y sonidos previamente enseñadas.

- *Es importante trabajar con los sonidos de las letras más que con el nombre.* Leer no es convertir símbolos en nombres de letras, sino convertir los símbolos en los sonidos que tienen asociados, lo que no quita que deje de ser buena idea enseñarlo todo.
- *Hay que enseñar a los niños a decodificar.* Para poder leer no basta con conocer los sonidos de las letras. De hecho, parece beneficioso que los niños aprendan a decodificar conectando los sonidos mientras marcan las letras con el dedo sin cortar la fonación, una vez que conozcan el sonido de las letras. Esto puede hacerse en tres pasos: en primer lugar, se señala cada letra de una palabra y se muestra su sonido de manera individual; después se lee la palabra conectando los sonidos sin interrumpir la fonación; y, por último, se intenta leer la palabra de manera rápida.
- *Es fundamental trabajar con una adecuada secuenciación.* Lo razonable es enseñar a leer empezando por las vocales, pero al llegar a las consonantes conviene aplicar algunos argumentos para secuenciarlas. El primero es que para poder llevar a cabo la práctica de comenzar a decodificar los sonidos sin cortar la fonación, es conveniente comenzar trabajando letras cuyo sonido se pueda alargar. El segundo es que es necesario que sean grafemas cuyo sonido sea estable y consistente. Y el tercero es que resulta más útil optar en primer lugar por letras que sean frecuentes, es decir, que permitan leer de forma rápida una gran cantidad de palabras una vez que la correspondencia ha sido señalada. Los grafemas «s», «l», «m» y «n» parecen cumplir con estos tres parámetros.
- *Hay que conectar rápidamente la enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos con tareas de decodificación.* Decodificar va más allá de conocer los sonidos de las letras, pues, en las palabras, los sonidos se pronuncian junto con otros y muestran cierta variabilidad.
- *Es necesario presentar las letras a un ritmo más alto.* ¿Qué sucede si enseñamos la correspondencia entre letras y sonidos a un ritmo demasiado lento? Esto puede dificultar que los niños discriminen adecuadamente los sonidos de las diferentes letras y también provocar que

no puedan aplicar lo aprendido a la lectura de palabras sencillas. Por ello, presentar las correspondencias de manera algo más rápida puede ayudar a los niños a discriminarlas mejor.

- *Decodificar es necesario, pero no suficiente.* Aunque decodificar es esencial, no basta para formar a lectores competentes que accedan de manera autónoma a los textos escritos. Resulta crucial, por ello, proporcionar una base sólida de conocimientos, ampliar el vocabulario y enseñar tácticas efectivas para entender el texto. Asimismo, los niños no deberían manejar los sonidos de las letras o decodificar sílabas en una práctica que esté desconectada del acceso al significado de los textos escritos.

En cuanto a estrategias más específicas, aludiremos aquí a cuatro que son expuestas por Ripoll et al. (2024). La zona de desarrollo próximo, el aprendizaje sin error, la presentación controlada del contenido y el aprendizaje centrado en los intereses del alumno.

Zona de desarrollo próximo

Ripoll et al. (2024) toman el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky. Esta diferencia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o compañero mayor o más avanzado. Hay así una distancia entre el nivel de desarrollo actual, es decir, lo que puede hacer de forma independiente un niño en un momento dado, y el nivel de desarrollo potencial, esto es, lo que puede hacer con ayuda. Si relacionamos la ZDP con el aprendizaje lector, habremos de destacar dos aspectos esenciales. El primero de ellos pasa por considerar que en las primeras fases del aprendizaje de la lectura el progreso está bastante relacionado con el nivel de desarrollo fonológico del alumnado, por lo que es importante la coordinación entre profesorado, logopedas y especialistas en audición y lenguaje para determinar, programar y desarrollar los contenidos de aprendizaje esenciales. El segundo de ellos apunta a que hay un estrecho lazo entre la motivación y la adecuación del material a las características del alumnado, algo que solemos experimentar en el aprendizaje de nuevas habilidades, pues tener éxito en tareas que nos suponen un reto nos causa satisfacción y nos anima a afrontar actividades de mayor dificultad.

La ZDP cobra especial relevancia cuando trabajamos con alumnado con NEE o NEAE, porque son las habilidades con las que cuenta el alumnado las que constituyen el punto de partida. Y este determina el contenido que necesita trabajar y los apoyos que requiere para acceder a la lectura y la escritura.

Aprendizaje sin error

Normalmente partimos de la idea de que los sujetos aprenden mediante «ensayo y error». Esto implica un esquema básico, según el cual, en las tareas de discriminación, la opción correcta y la incorrecta siempre se presentan juntas, de modo que la disposición de los estímulos clave se mantiene constante desde el inicio y no cambia durante la tarea (Mueller et al., 2007). Para alumnos con problemas del desarrollo, como sucede con los niños y niñas con TEA o TDAH, esto puede ser bastante frustrante, de modo que, como alternativa al modelo de «ensayo y error», nos encontramos con el llamado aprendizaje sin error, el cual es descrito por Fillingham et al. (2003) a partir de dos principios:

- El primero de ellos es la *universalidad metodológica*. No hablamos de un programa de tratamiento en sí, sino de una estrategia que manipula las tareas para minimizar errores, con lo cual contrasta con los métodos tradicionales, que acaban convirtiéndose en métodos de aprendizaje por adivinación. Para Mueller et al. (2007), el término «sin error» es engañoso, pues los errores rara vez se eliminan por completo, pero este enfoque sí reduce drásticamente las oportunidades de error, de modo que el sujeto tenga mínimas probabilidades de equivocarse. No se trata, en todo caso, de plantear actividades muy fáciles en las que no haya equivocaciones, ni de dar tanta ayuda que al final las actividades siempre salgan bien, ni tampoco de que equivocarse sea malo para el aprendizaje de la lectura, sino simplemente de minimizar las posibilidades de error (Ripoll et al., 2024).
- El segundo de ellos es la *progresión gradual de la dificultad*. Las tareas se complican paulatinamente, incluso a riesgo de introducir errores, con dos objetivos: la aproximación a situaciones reales, puesto que los métodos sin errores son artificiales (ej.: proporcionar respuestas correctas o simplificar demasiado las tareas) y, por lo tanto, aumentar la dificultad prepara al paciente para el uso real del lenguaje; y el mantenimiento del esfuerzo y la atención, pues si bien los paradigmas sin errores pueden resultar monótonos, las condiciones óptimas son aquellas que previenen errores pero exigen esfuerzo. En el aprendizaje sin errores se lleva a cabo un control activo durante el entrenamiento, donde está la posibilidad de la eliminación de errores (ningún error durante el entrenamiento) o la de la reducción de errores (disminución significativa de errores durante el entrenamiento). En el aprendizaje por ensayo y error, en cambio, no se controlan los errores durante

el entrenamiento. Aumentar gradualmente la dificultad es la clave, por tanto (Mueller, 2007; Ripoll et al., 2024).

Podemos añadir aquí algunas técnicas de aprendizaje sin error:

- *Aparición gradual o desvanecimiento de estímulos.* Cuando hay alternativas distintas a la correcta, las presentamos con menor tamaño, de modo que, mientras avanza el trabajo, se va aumentando el tamaño de estas alternativas incorrectas hasta que tengan un tamaño similar al de la alternativa correcta. Ejemplo: incrementar gradualmente la fuente estímulo incorrecto hasta que sea la misma que la del correcto (Mueller et al., 2007; Ripoll et al., 2024).
- *Retraso en la ayuda o respuesta demorada.* Al principio, la ayuda se presenta muy rápidamente, incluso antes de que la niña o el niño con quien trabajamos pueda responder. Luego, esta ayuda se va demorando gradualmente, dejando cada vez más tiempo para poder responder. Ejemplo: proporcionar inicialmente una indicación inmediata del estímulo correcto y luego retrasar gradualmente la indicación (Mueller et al., 2007; Ripoll et al., 2024).
- *Evitación de la respuesta incorrecta o prevención de la respuesta.* Se trata de prevenir o impedir físicamente, o en el diseño de la actividad, que se responda incorrectamente, lo que normalmente se hace bloqueando de alguna forma la respuesta equivocada. Ejemplo: bloquear físicamente las respuestas al estímulo incorrecto hasta que el aprendiz responda de manera independiente al estímulo correcto (Mueller et al., 2007; Ripoll et al., 2024).
- *Superposición con desvanecimiento.* Se trata de acompañar los elementos que hay que aprender con otros que ya son conocidos. Luego, estos elementos conocidos disminuyen o se retiran posteriormente. Ejemplo: añadir imágenes a tarjetas de palabras visuales y luego reducir gradualmente su tamaño hasta que las imágenes ya no sean visibles (Mueller et al., 2007; Ripoll et al., 2024).
- *Modelado de estímulos.* Consiste en hacer cambios físicos al estímulo correcto y al estímulo incorrecto a lo largo de los ensayos. Ejemplo: transformar letras conocidas en letras desconocidas a lo largo de ensayos sucesivos, modificando su forma gradualmente (Mueller et al., 2007).

- *Superposición con modelado*. Consiste en superponer ayudas físicas y utilizar moldeamiento de estímulo. Ejemplo: enseñar a un niño a responder a imágenes conocidas en presencia de palabras visuales desconocidas; luego, transformar gradualmente las imágenes en las palabras desconocidas (Mueller et al., 2007).

Ripoll et al. (2024) hablan de otras técnicas de aprendizaje sin error. Por ejemplo, en el aprendizaje de las relaciones grafema-fonema nos pueden ser útiles los recordatorios del sonido que corresponde a cada grafema. Estos cuentan con mayor respaldo los que presentan imágenes de palabras familiares que comienzan con ese sonido, aunque puede haber alumnado que se beneficie de gestos. El recordatorio no tiene por qué estar integrado en la tarjeta en la que mostramos la letra o en la hoja de lectura, pues podemos enseñarlo o hacer el gesto con la mano cuando consideremos oportuno y eso puede servir para controlar el retraso en la ayuda. Asimismo, durante la práctica de la lectura podemos prevenir errores frecuentes señalando letras o estructuras silábicas que suelen producir confusión, diferenciando letras que resulten muy parecidas, que puedan representar distintos sonidos o que formen parte de dígrafos y recurriendo a elementos que pueden ser ayudas para evitar errores en la escritura: la guía del movimiento, los puntos que señalan el inicio de los rasgos de las letras, las flechas de dirección y los punteados y suelas de las letras para repasar.

Presentación controlada del contenido

En la enseñanza inicial de la lectoescritura, el contenido y su presentación son cruciales. Distribuir el contenido adecuadamente, teniendo en cuenta las dificultades del alumno, favorece el aprendizaje. Ripoll et al. (2024) sugieren aplicaciones para alumnado con dificultades en el habla, pérdida auditiva y ceguera o discapacidad visual.

Para alumnado con dificultades en el habla introducen las siguientes aplicaciones: la discriminación fonológica, que es la capacidad para diferenciar unos fonemas de otros, incluyendo aquellos que por sus características de articulación y pronunciación resultan muy similares (en la escuela se le llama a esto «discriminación auditiva»); si trabajamos con alguien que muestra dificultades para distinguir fonemas (/t/ y /k/; /r/ y /d/ y /l/ o /p/ y /b/), convendría evitar trabajar esos sonidos en una misma sesión o introducir consecutivamente las letras que los representan, para lo que conviene consultar con los logopedas o con los maestros especialistas en audición y lenguaje, que tal vez puedan recomendar un orden de trabajo; otro recurso útil pueden ser los gestos de apoyo al fonema, introduciendo signos que recuerdan cómo

se emite cada sonido, los cuales podemos utilizar como pista visual adicional para acompañar el sonido; asimismo, hay una serie de pautas para introducir grafemas cuando hay dificultades fonológicas. Son las siguientes:

- t: Evitar introducirlo junto a p. Comparten muchos rasgos y su diferencia es bastante sutil: /p/ se articula juntando los labios y /t/ tocando los incisivos superiores con la lengua.
- n: Evitar introducirlo junto a m. Los fonemas /m/ y /n/ son nasales y ambos se producen con vibración en las cuerdas vocales.
- n: Evitar introducirlo junto a l. En /n/ y /l/ la punta de la lengua se coloca en los alvéolos de los incisivos superiores y se produce vibración de las cuerdas vocales.
- c(ca, co, cu), k, qu: Evitar introducirlo junto a t. Los fonemas /k/ y /t/ se asemejan en la mayoría de sus rasgos, distinguiéndose en el punto de articulación.
- f: Evitar introducirlo junto a s. Representan dos fonemas con modo de articulación fricativo: el aire circula a través de un paso muy estrecho, pero de forma continua, sin detenerse.
- r: Evitar introducirlo con l. Tanto si «r» representa /r/ como si representa /R/, su punto de articulación es el mismo que en /l/ y en los tres casos se produce vibración en las cuerdas vocales.
- b,v: Evitar introducirlo con m, p. Los fonemas /b/, /m/ y /p/ tienen en común que se pronuncian juntando los labios.
- j,g(ge, gi): Evitar introducirlo con c(ca, co, cu), k, qu. Los fonemas /j/ y /k/ son velares: la parte posterior de la lengua contacta con el velo del paladar. Además, se producen sin vibración de las cuerdas vocales.
- z: Evitar introducir con s, f. Ya hemos visto las similitudes entre /f/ y /s/. Estas son compartidas, también por /z/.
- d: Evitar introducirlo con b, v. Los fonemas /d/ y /b/ se diferencian en el punto de articulación, pero comparten otras características.
- ch: Evitar introducirlo con s, f, z. El modo de articulación de /ch/ no es exactamente el mismo que el de /s/, /f/ y /z/ ya que el aire se detiene un momento antes de comenzar su paso, pero es muy similar. Además, también se producen sin vibración de las cuerdas vocales.

- ñ: Evitar introducirlo junto a ll. Ambas se articulan elevando el dorso de la lengua hacia el paladar, pero la forma de expulsar el aire (modo de articulación) es distinta.

Para el alumnado con pérdida auditiva debemos tratar de suplir las limitaciones que esta produce, facilitando la percepción de los sonidos del habla, de modo que las relaciones grafema-morfema se establezcan correctamente. La observación de la boca y los órganos que intervienen en el habla puede ayudar a percibir y discriminar los fonemas, así como los gestos de apoyo a la articulación, que también pueden ser de ayuda. Podemos usar la palabra complementada, que requiere de la realización de gestos durante el habla, los cuales representan lo que se está diciendo, pero sin hacerlo de manera semántica, puesto que complementan la observación de la boca del hablante (lectura de labios) con la intención de identificar claramente las sílabas y fonemas. En la palabra complementada hay tres elementos clave: las figuras, que informan de las consonantes que se articulan; las posiciones, que informan sobre las vocales; y el movimiento, que informa del tipo de estructura silábica que se representa. Todo ello sirve para desarrollar el lenguaje oral, la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para el alumnado con ceguera y discapacidad visual se pueden dar dos situaciones: alumnado con ceguera, que no dispone de visión y alumnado con baja visión o discapacidad visual grave o moderada. Sus conocimientos sobre el lenguaje escrito previos a la enseñanza formal de la lectoescritura pueden ser menores que los del alumnado sin problemas de visión, puesto que estos se adquieren, sobre todo, por observación y participación en situaciones en las que se utilizan la lectura y la escritura. Esto implica que el alumno con discapacidad visual ha podido tener menos oportunidades para ello y, por tanto, desde una edad temprana debemos cuidar sus experiencias al respecto. Esto puede hacerse ampliando, proporcionando contraste, acercando o dando relieve o textura. Es importante comenzar utilizando conceptos próximos y de los que ya exista una imagen mental clara formada por el contacto con ellos («lana», por ejemplo), ya que con los que no se puede explorar el contacto, como «luna», utilizamos muñecos, maquetas o descripciones verbales. También podemos utilizar cajas de libros, esto es, cajas (pueden ser de zapatos) que contienen objetos y elementos que ayudan a tener una experiencia multisensorial con el contenido, lo que puede ser muy útil si se realiza previamente una experiencia que tenga que ver con el contenido del libro. Por último, puede aprenderse la lectoescritura con el sistema braille, para lo cual, con una huevera o juguete «pop-it», podríamos preparar materiales para iniciar en el aprendizaje del braille al alumnado de menor edad. Tenga-

mos en cuenta que existen juguetes prebraille y que trabajar la percepción táctil en Educación Infantil es recomendable para asociarla con las letras y palabras correspondientes.

Aprendizaje basado en los intereses del alumno

Mencionan Ripoll et al. (2024) que muchos alumnos quieren aprender a leer y escribir para acceder a historias, comunicarse, ser autónomos, sentirse mayores y entrar en una dimensión del mundo que no podrían conocer sin adquirir el código del lenguaje escrito. Sin embargo, también puede darse el caso de que no sea así. El alumnado con TEA, por ejemplo, que se caracteriza por tener intereses restringidos, es posible que no contemple entre estos a la lectoescritura; asimismo, el alumnado con dislexia puede encontrar tantas dificultades en el camino que puede que se sienta excluido. Por tanto, fiarlo todo a la motivación por la lectura presenta algunos problemas. El primero de ellos es que hay actuaciones que mejoran la motivación para la lectura, pero las más exitosas no coinciden con los aspectos más o menos superficiales de animación a la lectura. El segundo es que las actuaciones para mejorar la motivación lectora influyen positivamente en la competencia lectora, pero incluso así su efecto es pequeño. Y, el tercero, que, en el alumnado con dificultades de aprendizaje, en definitiva, la habilidad lectora se relaciona con la motivación futura y no al revés.

A partir de ahí, los autores proponen una serie de técnicas para poner en marcha el aprendizaje centrado en los intereses del alumnado (Ripoll et al., 2024):

- La primera de ellas es la *autorregulación*, que se refiere a la supervisión, la evaluación y la toma de decisiones para mejorar la forma en que se está leyendo. Con el alumnado que se está iniciando en la lectoescritura, podemos hacer pequeñas experiencias de autorregulación a través del juego.
- La segunda de ellas es el *entrenamiento atribucional*, que consiste en enseñar al alumnado a considerar que el éxito o el fracaso en las tareas de lectura dependen de factores que están bajo su control, como aplicar las normas que le acaban de enseñar o mantener la atención. En cursos iniciales es clave el tipo de mensajes que proporcionamos al alumnado cuando realiza tareas de lectura o escritura, puesto que hay que favorecer el estilo atribucional que deseamos y evitar fomentar atribuciones no deseables.
- Por último, tenemos las *prácticas basadas en el interés*, que se refieren a

características de los materiales y actividades de lectura que se relacionan con una mayor motivación. Estas prácticas pueden agruparse en cuatro tipos: *prácticas de relevancia*, como recurrir a textos relacionados con intereses personales, a textos relacionados con el mundo real, a textos relacionados con actividades manuales o experiencias, a textos relacionados con información práctica o que ayudan a resolver problemas, a textos con aspecto atractivo o a textos presentados de forma motivante; *prácticas de éxito*, como establecer objetivos para la actividad, usar material de lectura ajustado al nivel del alumnado, dar la posibilidad de realizar distintos intentos hasta alcanzar el objetivo o llevar a cabo la evaluación del progreso individual y no por comparación con otras personas; *prácticas de elección*, que son aquellas que dan tanto la posibilidad de elegir textos como la de elegir actividades; y *prácticas de colaboración*, como el trabajo en parejas o pequeños grupos o la exposición a la clase de los logros conseguidos.

¿Cómo se puede concretar todo esto? Podemos seguir estas estrategias: utilizar la lectura como medio para iniciar un juego o actividad interesante; integrar la lectura o escritura como parte esencial del juego o actividad; transmitir mediante la lectura un mensaje relevante o divertido; o presentar un material atractivo para la actividad.

Estrategias para la integración de la escritura

Dentro del modelo de visión simple de escritura se encuadran una serie de estrategias para mejorar las habilidades que este pone en juego. Así, nos encontramos con las estrategias para mejorar las habilidades de transcripción; las estrategias para mejorar las habilidades de generación de textos; y, por último, las estrategias para mejorar las habilidades de autorregulación. Señalamos ahora lo esencial de cada grupo.

Estrategias para habilidades de transcripción

Dentro de las estrategias basadas en el modelo de visión simple de escritura encontramos un grupo que sirve para mejorar las habilidades de transcripción. En un trabajo donde se centran en la mejora de la escritura manual de estudiantes con dislexia, Hebert et al. (2018b) proponen algunas estrategias. Por ejemplo, son efectivas a este respecto las intervenciones multicomponente, como agrupar letras por características, ofrecer un modelado por parte del profesor, corregir errores, usar modelos o pistas, ofrecer retroalimentación específica y dar oportunidades de práctica repetida. También es remar-

cable la eficacia de usar modelos, copiar letras, emparejarlas con los modelos y usar señales visuales. Finalmente, el uso de la tecnología, como el que pasa por recurrir a las tablets digitalizadoras, puede proporcionar retroalimentación instantánea y flexibilidad al maestro.

Palazón López (2025), por su parte, sintetiza las estrategias para mejorar las habilidades de transcripción en estos cinco puntos: usar pistas visuales para formar las letras, marcando el inicio, el final y la direccionalidad con flechas; usar autoinstrucciones verbales para elaborar los grafemas (del tipo, «para hacer la “d”, primero hago el círculo completo, después subo por encima del renglón y, al final, trazo el rabito»); modelar e instruir explícitamente los patrones grafomotores mal adquiridos; proporcionar intervenciones multicomponente e individualizadas, agrupando los grafemas por formas similares y ofreciendo muchas oportunidades de práctica estructurada; y, por último, dar un *feedback* muy específico (como, por ejemplo, «las letras ocupan el espacio adecuado dentro del renglón» o «a la letra no le falta nada»).

Estrategias para habilidades de generación de textos

Entre las estrategias con las que contamos para mejorar las habilidades de generación de textos en niños y niñas con dificultades específicas, vamos a destacar dos: la llamada *intervención de escritura estructurada* y la llamada *intervención de combinación de oraciones*. Las abordamos una a una.

Por un lado, como decimos, contamos con la *intervención de escritura estructurada* (Hebert et al., 2018a). Se trata de una intervención diseñada para mejorar las habilidades de escritura de textos informativos en estudiantes que enfrentan dificultades con la lectura y la escritura. Esta se centra en enseñar a los estudiantes a utilizar estructuras textuales específicas para organizar su escritura, lo que les ayuda a producir textos de mayor calidad. De este modo, los estudiantes aprenden a escribir utilizando tres estructuras textuales principales, como son la descripción simple, la comparación y la secuencia de eventos. La intervención de escritura estructurada se entiende como un modelado, es decir, como un enfoque de instrucción explícita en el que los maestros modelan el proceso de escritura y guían a los estudiantes a través de ejercicios prácticos, lo que incluye el uso de estrategias como el método POW (*Pick, Organize, Write*, o sea, escoge, organiza y escribe), que ayuda a los estudiantes a seleccionar un tema, organizar sus ideas y redactar sus textos. Respecto a los materiales de apoyo, se proporcionan algunos como presentaciones de diapositivas, manuales para los maestros y cuadernos de trabajo para los estudiantes, los cuales deben estar diseñados para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las estructuras textuales. Un aspecto muy valioso de esta estrategia es que supone una reducción de la carga cognitiva,

pues, dado que esta intervención se lleva a cabo proporcionando información en un formato estructurado, permite a los estudiantes concentrarse en la organización y la estructura de su escritura, en lugar de en la generación de ideas o en la ortografía.

Y, por otro lado, tenemos la *intervención de combinación de oraciones* (Walter et al., 2021). Esta intervención tiene como objetivo ayudar a los niños a combinar oraciones de manera efectiva, lo que mejora su capacidad para crear textos más complejos y coherentes. En cuanto a su duración y frecuencia, debe llevarse a cabo en sesiones de 25 a 30 minutos, dos veces por semana durante un total de ocho semanas y en grupos pequeños de 4 a 6 niños. En la *intervención de combinación de oraciones*, las sesiones siguen un formato determinado:

- Primero se lleva a cabo una revisión de lo aprendido en la sesión anterior durante aproximadamente 3 minutos.
- Acto seguido vienen las actividades, las cuales se realizan en tandas de dos a tres y se centran en la práctica de la combinación de oraciones (en total, hablaríamos de una duración de entre 5 y 15 minutos). Las actividades incluyen un modelado explícito, en el que el instructor modela cómo combinar oraciones, una práctica guiada, donde los niños practican la combinación de oraciones bajo la supervisión del instructor, y una práctica independiente, que se da al final de la sesión, cuando los niños practican de forma independiente, utilizando pizarras o papel para escribir sus respuestas.
- Se procede después con las estrategias de combinación. Entre estas se incluyen dos: la identificación de palabras clave, en la que los niños aprenden a identificar palabras importantes dentro de oraciones simples; y el uso de conectores, pues a los niños se les enseña a usar conectores para combinar oraciones y se les anima a crear su propia lista de ellos.
- A esto le sigue la descomposición y recomposición de oraciones. En las últimas sesiones, a los niños se les enseña a descomponer oraciones largas en oraciones simples y luego a mejorarlas.
- Lo último es la retroalimentación entre pares. Mediante ella se fomenta que los estudiantes proporcionen retroalimentación a sus compañeros durante las actividades, lo cual ayuda a reforzar el aprendizaje colaborativo.

Nos queda aún por ver otro conjunto de estrategias para la integración de la escritura.

Estrategias para habilidades de autorregulación

A la hora de aplicar estrategias para mejorar las habilidades de autorregulación, convendría tener en cuenta esta serie de generalidades que señala Graham (2009-2010):

- *Establecimiento de metas.* Los estudiantes deben fijarse objetivos específicos para mejorar aspectos como la caligrafía.
- *Monitorización y retroalimentación.* Los docentes deben observar la escritura de los estudiantes, centrándose en la formación de letras, el espaciado, la inclinación, la alineación, el tamaño y la calidad de la línea. A todo ello deben dar retroalimentación correctiva y reforzar los esfuerzos exitosos.
- *Práctica frecuente.* Escribir con frecuencia ayuda a desarrollar la fluidez. En ese sentido, los ejercicios de copia cronometrados resultan eficaces, en tanto que hacen que los estudiantes cuenten las letras copiadas en un tiempo determinado y se fijen metas para mejorar.
- *Instrucción explícita.* La enseñanza de la caligrafía, por ejemplo, debe ser explícita y planificada, con sesiones cortas llevadas a cabo varias veces a la semana, dedicando entre 50 y 100 minutos semanales.
- *Uso de herramientas visuales.* Los modelos de letras con flechas numeradas que indican el orden y la dirección de los trazos ayudan a los estudiantes a formar letras eficazmente.
- *Evaluación de la calidad de la escritura.* Los estudiantes deben evaluar su escritura, identificando o marcando las letras mejor formadas para fomentar la autorreflexión y la autoevaluación.

Más allá de estas generalidades, que se aplican a la autorregulación de la escritura manual, Graham et al. (2013) establecen una serie de fases para mejorar las habilidades de autorregulación:

- *1. Desarrollar y activar el conocimiento previo.* El profesor enseña al niño las habilidades necesarias para comprender y aplicar las estrategias de escritura y autorregulación. Para ello, lee y discute composiciones de modelos, desarrolla el vocabulario y aborda las autodeclaraciones negativas con alternativas positivas (por ejemplo, si el niño dice «no se

me da bien hacer esto», podemos replicarle: «estás aprendiendo muy bien a hacer esto»).

- 2. *Discutir*. En esta etapa se establecen objetivos y beneficios, se explica cada paso utilizando recursos nemotécnicos para facilitar la memorización, se explora cómo y cuándo aplicar la estrategia, apoyando la generalización más allá del aula o tarea actual, se enfatiza el esfuerzo para mejorar la motivación y fomentar atribuciones positivas y adaptativas y, por último, se pide a los estudiantes que se comprometan a aprender la estrategia y actúen como socios de aprendizaje colaborativo.
- 3. *Modelar*. El profesor demuestra cómo usar la estrategia mientras escribe él mismo. Ha de hacerlo verbalizando su práctica delante de los niños, es decir mediante las llamadas autoinstrucciones, que consisten en la enunciación en voz alta de las instrucciones que el propio profesor va siguiendo. Estas autoinstrucciones, por un lado, se adaptan a las necesidades de los estudiantes y a su estilo verbal, mientras que, por otro, incluyen definir el problema, enfocar la atención, planificar y escribir los pasos a seguir. De este modo, el profesor establece metas, evalúa su consecución y discute los beneficios y desafíos de la estrategia. A su vez, los estudiantes crean y registran sus propias autoinstrucciones. En esta fase, algunos niños pueden necesitar que se les modele la estrategia varias veces.
- 4. *Memorizar*. Los estudiantes participan en actividades atractivas para memorizar los pasos de la estrategia. Para ello, se recomienda recurrir a juegos. Asimismo, es fundamental dedicar tiempo extra a quienes lo necesiten.
- 5. *Apoyar*. Los profesores apoyan, guían y supervisan a los estudiantes en el uso de la estrategia de escritura. Esta etapa implica poner en marcha experiencias de escritura colaborativas y ofrecer apoyo de instrucciones, las cuales se irán reduciendo gradualmente. Los profesores animan a los estudiantes a trabajar de forma independiente y proporcionan orientación según sea necesario para alcanzar los objetivos marcados.
- 6. *Rendimiento independiente*. Los estudiantes alcanzan esta etapa cuando pueden usar la estrategia de forma independiente y correcta. Procedimientos para promover el mantenimiento y la generalización

pueden ser los siguientes: identificar oportunidades para usar las estrategias en otras situaciones, analizar y modificar los procedimientos según sea necesario, asignar tareas, evaluar el éxito y proporcionar recordatorios.

Y hasta aquí este tema cuarto de nuestra asignatura.

Bibliografía

- Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. En *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). The Guilford Press.
- Ehri, L. C. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45-S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ehri, L. C. (2022). What Teachers Need to Know and Do to Teach Letter-Sounds, Phonemic Awareness, Word Reading, and Phonics. *The Reading Teacher*, 76(1), 53-61. <https://doi.org/10.1002/trtr.2095>
- Fillingham, J. K., Hodgson, C., Sage, K., & Lambon Ralph, M. A. (2003). The application of errorless learning to aphasic disorders: A review of theory and practice. *Neuropsychological Rehabilitation: An International Journal*, 13(3), 337-363. <https://doi.org/10.1080/09602010343000020>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, S. (2009). Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting. *American Educator*, 33(4), 20-27, 40.
- Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions. En H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 405-438). The Guilford Press.
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Roehling, J. V. (2018a). Writing informational text using provided information and text structures: An intervention for upper elementary struggling writers. *Reading and Writing*, 31(9), 2165-2190. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9841-x>
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018b). Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 843-863. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024

- Hogan, T. P., Bridges, M. S., Justice, L. M., & Cain, K. (2011). Increasing Higher Level Language Skills to Improve Reading Comprehension. *Focus on Exceptional Children*, 44(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v44i3.6688>
- Mueller, M. M., Palkovic, C., & Mainard, C. S. (2007). Errorless learning: Review and practical application for teaching children with pervasive developmental disorders. *Psychology in the Schools*, 44(7), 691-700. <https://doi.org/10.1002/pits.20258>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- Palazón López, J. (2025). *Intervenciones especializadas para la mejora de la lectura, la escritura, el lenguaje y el habla. De la evidencia científica a la práctica profesional*. Pirámide.
- Ripoll, J. C., Gómez-Merino, N., & Ávila Clemente, V. (2024). *Aprender a enseñar a leer y escribir. Cómo aplicar evidencias científicas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. SM.
- Walter, K., Dockrell, J., & Connelly, V. (2021). A sentence-combining intervention for struggling writers: Response to intervention. *Reading and Writing*, 34(7), 1825-1850. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10135-8>

