

3. Combinaciones silábicas para la enseñanza del lenguaje escrito dirigido a la población infantil con discapacidad intelectual



MONTFRAGÜE GARCÍA-MATEOS*

FRANCISCO JAVIER DE SANTIAGO HERRERO**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.376.03>

Resumen

La población infanto-juvenil con discapacidad intelectual se encuentra en clara desventaja para adquirir el lenguaje escrito. Sus limitaciones en el funcionamiento cognitivo —atención, memoria— y especialmente su menor desarrollo de vocabulario hacen de su lectura y escritura un proceso memorístico de palabras de escasa funcionalidad (Roch y Jarrod, 2008).

Las investigaciones previas muestran que la población con discapacidad intelectual pasa por las mismas etapas de adquisición del lenguaje escrito que los de la población general (Smith et al., 2020) comportándose en sus dificultades de adquisición como si fueran infantes disléxicos (Degasperi et al., 2011). Así, una de las dificultades más importantes es superar la fase alfabética (Fritz, 1989) para llegar a la etapa ortográfica donde se adquiere la competencia lectora. En este proceso, trabajar y adquirir la conciencia fonológica, previa a la enseñanza del lenguaje escrito facilita y permite su adquisición sin dificultades. Pero, siguiendo las cuestiones formuladas por Cardoso-Martins et al. (2001), ¿pueden los niños con discapacidad intelectual aprender a leer en ausencia de conciencia fonológica? ¿Es posible que aprendan trabajando exclusivamente la conciencia silábica antes del inicio del lenguaje escrito?

* Doctora en Psicología. Profesora en la Universidad de Salamanca, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6519-6329>

** Doctor en Psicología. Profesor en la Universidad de Salamanca, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3366-2855>

En este capítulo proponemos, desde la necesidad planteada por Roch y Jarrold (2008), una metodología de enseñanza del lenguaje escrito basado en estrategias facilitadoras para su adquisición: uso de apoyos visuales y lingüísticos paralelos, entrenamiento en conciencia silábica y combinación de sílabas escritas. Esta intervención se asienta en la intervención natural (McIntyre, 2021), no directiva (Mena, 2020) e incidental (Landivar y Hernández, 1994, 2009) convirtiendo la actividad de leer o escribir en una tarea significativa, motivadora y eficaz tal y como sugiere Mena (2020).

La aplicación del programa desde una instrucción intensa, motivadora y significativa ha mostrado resultados muy positivos en el aprendizaje funcional de la lectura y escritura sin necesidad de un entrenamiento previo en conciencia fonológica. Se ha logrado una competencia lectora y escrita eficaz ofreciendo a la población con discapacidad intelectual el apoyo que tanto necesitan tal y como proponen Alquraini y Rao (2020).

Por último, la respuesta a las dos cuestiones planteadas por Cardoso-Martins et al. (2001) es afirmativa.

Palabras clave: *discapacidad intelectual, enseñanza lenguaje escrito, conciencia silábica, conciencia fonológica.*

Introducción

La relación entre competencia fonológica y deletreo de palabras como base facilitadora para el aprendizaje de la lectura ha sido evidenciada por numerosos estudios en diferentes idiomas (Adams, 1990; Alegría, 1985, 2006; Carrillo, 1994; Cupples e Iacono, 2000; Roberts, 2005; Vellutino, 1979; Vellutino et al., 2006; Snowling y Scanlon, 2004; Want et al., 2021) de tal forma que esta conexión entre conciencia fonológica y aprendizaje lector se convierte en el pilar más influyente para aprender a leer o, igualmente, cualquier dificultad en esta relación se convierte en el origen de las dificultades para adquirirlo (Ramus et al., 2003; Vellutino et al., 2004).

En la población infantil con discapacidad intelectual (en adelante DI), la investigación sobre la asociación entre ambas competencias y rendimiento lector se ha centrado preferentemente en niños con síndrome de Down

(en adelante SD) con retraso intelectual moderado (Naess, 2016; Naess et al., 2012a). Estos niños con DI son quienes plantean mayores dificultades para la adquisición del lenguaje oral como del escrito (Rondal, 2003).

En cuanto a la selección específica de niños con SD, Smith et al. (2020) destacan que son la población infantil con DI que “ha motivado la mayor parte de las investigaciones, trabajos de aplicación y ensayos clínicos sobre este tema en los últimos 50 años” (p. 134) aunque, la mayoría de los estudios, según este autor, se ha centrado especialmente en el desarrollo del lenguaje oral. A propósito de la adquisición de la lectura y la escritura, los resultados de muestran igualmente el papel destacado que pueda tener la conciencia fonológica en el rendimiento lector, aunque para la población infantil con DI muestran cierta controversia (Smith et al., 2020).

Los trabajos que investigan esta capacidad en niños con DI muestran peores resultados en la realización de tareas asociadas a la conciencia fonológica (Dessemontet et al., 2017). Este trabajo se les hace especialmente difícil cuando son tareas de omisión de fonemas en la sílaba y/o conciencia de la rima (Bird et al., 2000; Cupples e Iacono, 2000; Cupples e Iacono, 2002; Kennedy y Flynn, 2003a, Kennedy y Flynn, 2003a b; Næss, 2016; Verucci et al., 2006). Por tanto, a diferencia de la población general, para los niños con DI el aprendizaje de la lectura se convierte en una tarea más compleja, pero no imposible si “se proporciona una intervención específica” (Cleave et al., 2011, p. 342).

Esta controversia, respecto a si es o no conveniente el entrenamiento previo en conciencia fonológica para iniciar la enseñanza del lenguaje escrito, lleva a plantear a McIntyre (2021) la necesidad de seguir investigando respecto a cómo enseñar “las habilidades de alfabetización temprana en niños con Discapacidad Intelectual (DI)” (p.16) e, igualmente, a preguntarse de nuevo si los niños con Discapacidad Intelectual Moderada pueden aprender a leer alfabéticamente en ausencia de conciencia fonológica (Cardoso-Marins y Frith, 2001; Cossu et al., 1993a; Roch y Jarrold, 2008) o si, por el contrario, no hay necesidad de entrenarlos previamente en conciencia fonológica, tal y como afirma Ratz (2013).

Pero para comprender mejor qué sucede en este proceso de adquisición de la lectura en infancias con DI es necesario entender qué es esta discapacidad. El DSM-5 (2014) la incluye dentro de los trastornos del neurodesa-

rrollo definiéndola como un “déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia” (p. 31). Esta discapacidad, en sus diferentes grados, presenta diferentes limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el nivel de adaptación y funcionamiento autónomo. Por tanto, en su diagnóstico se debe incluir también la valoración del funcionamiento adaptativo y los niveles de apoyos requeridos desde el modelo multidimensional propuesto por la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (Luckasson et al., 2002, citado en Wehmeyer et al., 2008). De estas limitaciones, en DI destacan las repercusiones negativas en las habilidades conceptuales: lenguaje oral —comprensivo y expresivo—, así como la adquisición de la lectura y escritura (DSM-5, 2014; Verdugo, 2012).

Para Rondal (2003), este retraso es especialmente grave para las personas con discapacidad intelectual moderada y severa, pues el lenguaje tal y como se describe en el DSM-5 (2014) “es mucho menos complejo que en sus iguales” (p. 35), pues, aunque sigue los mismos patrones de desarrollo que la población general infantil, se observa en sus estructuras formales una adquisición más “lenta y difícil” (Rondal, 2003, p. 137). Estas limitaciones lingüísticas afectan esencialmente al vocabulario (inicio de las primeras palabras hasta los 18-30 meses y primeras producciones significativas hacia los 4 años) y a la sintaxis (inicio del habla telegráfica hacia los 4-5 años) con la presencia de un desarrollo gramatical siempre incompleto y con notables limitaciones en la estructura y longitud de la frase, así como graves fallos en la comprensión/producción de las voces de pasiva (Rondal, 2003). No obstante, Rondal (2003) destaca la importancia de la edad mental en el diagnóstico y pronóstico de la DI al ser “una variable predictiva del léxico, tanto receptivo como productivo” (p. 139) teniendo en cuenta que, este desarrollo lexical, cuando alcanza el volumen de 50 palabras, permite la realización de frases de dos elementos “anunciando el inicio de la sintaxis” (Puyuelo, 2003, p. 91).

Por tanto, y como conclusión de lo anteriormente expuesto, se plantea con este trabajo una metodología de intervención asentada en el conocimiento de la estructura silábica de la palabra con significado para el niño con DI. De esta manera, el trabajo en la estructura y conciencia silábica

puede ayudar y permitir el aprendizaje del lenguaje escrito en ausencia de la conciencia fonológica, así como la ampliación del vocabulario y su uso espontáneo para la población con discapacidad intelectual moderada, siendo extrapolable también a la población general con dificultades para aprender a leer y escribir, de tal manera que el propósito sea que si los niños con DI pueden aprender con esta metodología, población general con dificultades lectoras también.

El aprendizaje del lenguaje escrito y las dificultades para la adquisición

Adquisición en la población general infantil

El aprendizaje de la lectura y escritura en la población general infantil requiere obligatoriamente pasar por tres fases con un orden determinado e invariable (Fritz, 1989):

1. Fase Logográfica o reconocimiento contextual de la palabra escrita (el niño sabe que las grafías escritas representan la palabra con o sin significado para él).
2. Fase Alfabética correspondiente al aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema —el verdadero aprendizaje del lenguaje escrito—, empleando la ruta fonológica o vía indirecta para el reconocimiento de las letras y su lectura dentro de la palabra (el silabeo del aprendiz).
3. Fase Ortográfica cuando la lectura de la palabra es instantánea empleando la ruta visual o vía directa (la lectura sin titubeos del experto de palabras familiares).

Para Fritz (1989), los niños disléxicos o con dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito “parecen quedar atrapados en la primera fase [logográfica] en vez de seguir adelante normalmente” (p. 24), es decir, no superan

la fase logográfica por lo que presentan graves dificultades en la lectura de palabras nuevas.

Esta situación es debida a que no logran relacionar los sonidos que componen las palabras con las letras que las constituyen, es decir, identificar el orden concreto de los sonidos individuales de cada palabra oral para poderlos transformar en sus correspondientes letras. Para Fritz (1989): “La estrategia alfabética es el obstáculo más importante en la adquisición de la capacidad de leer y escribir [...] debido al análisis fonológico que requiere la estrategia alfabética” (p. 31). De esta forma, los niños con dificultades de aprendizaje de la lectura se “atascan” en la imposibilidad de leer palabras desconocidas o emplean el deletreo constante (fase alfabética) y/o erróneo de cada palabra entorpeciendo o imposibilitando con ello la lectura fluida de cualquier palabra. Ese “atasco les impide pasar a la fase ortográfica de lectura fluida de la mayoría de las palabras (el lector experto) etapa que, para la población infantil general, suele abandonarse hacia los 6-7 años” (Fritz, 1989).

Una de las habilidades metalingüísticas más importantes que el niño debe adquirir para superar esta fase alfabética y llegar a la etapa ortográfica es la denominada conciencia fonológica (De Eslava y Cobos, 2008). Esta competencia lingüística corresponde a la capacidad para identificar, aislar y diferenciar cada uno de los fonemas que componen la palabra de tal forma que aprenda a reconocer, añadir, omitir o sustituir unos fonemas por otros dentro de la palabra: “poder manipular deliberadamente los componentes sonoros de las palabras” (Mena, 2020, p.5). Cualquier dificultad en esta habilidad o su ausencia (en la conciencia fonológica) generará significativas dificultades para el aprendizaje y/o desarrollo de la lectura (Catts, 1996; Liberman, 1988, citados por Domínguez, 1994).

Adquisición en la población infantil con discapacidad intelectual

Respecto a la población infantil con discapacidad intelectual y la ausencia de la conciencia fonológica antes de iniciar el lenguaje escrito, los resultados del estudio de Degasperi et al. (2011) muestran que estos infantes, al igual que les sucede a los niños disléxicos, también presentan graves dificultades al adquirir habilidades de metalenguaje, concretamente en la conciencia

silábica y/o conciencia fonológica, lo cual dificulta superar la fase alfabética de deletreo y una adecuada competencia en fluidez lectora.

Otro aspecto influyente en el rendimiento lector en niños con DI moderada es el nivel de desarrollo lingüístico pues actúa como vehículo facilitador y reforzador de la competencia lectora (Buckley, 2003; Burgoyne et al., 2012; Cardoso-Martins et al., 2009; Catts y Kamhi, 2005; Vellutino et al., 2004). Concretamente, los estudios de metaanálisis realizados por Naess (2016) y Næss et al. (2012a) destacan la importancia de un buen nivel de desarrollo de vocabulario, y no tanto de la conciencia fonológica, como factor predictivo de la adquisición de la lectura de palabras y del perfil lector de estos niños con DI moderada.

Estos mismos resultados también son observados por Mengoni et al. (2013) y Cupples e Iacono (2002) al comprobar cómo la competencia lectora mejora notablemente cuando se realiza con palabras con significado y, especialmente, cuando se asocian a su referente visual. Esta estrategia combinada entre palabra oral, imagen y grafía facilitan su inclusión en el lenguaje oral pues “la ortografía puede proporcionar información fonológica sobre la nueva palabra y no sólo una pista visual adicional” (Mengoni et al., 2013, p. 238) por lo que fonología, significado y letras de nuevo se benefician mutuamente en el aprendizaje lector.

De igual manera, existen recientes estudios que confirman esta influencia mutua y beneficiosa entre la competencia lingüística oral, las habilidades de metalenguaje (segmentación silábica) para el aprendizaje del lenguaje escrito en infancias con DI moderada. Para Robles-Bello et al. (2020) “estas tareas de segmentación y atención del habla son fuertes predictores de la adquisición del lenguaje en niños pequeños con SD” (p. 99) y, asimismo “las habilidades lingüísticas tempranas parecen ser fundamentales para sentar las bases del desarrollo de las habilidades de codificación, además de tener efectos directos en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora” (Hjetland et al., 2019, p. 761).

No obstante, otras investigaciones destacan el papel influyente de la memoria a corto plazo verbal en la adquisición de la lectura (Cardoso-Martins et al., 2009; Ratz, 2013) puesto que, al leer y deletrear palabras, no toda la información se procesa fonológicamente, sino que también su rendimiento se ve influido por la memoria a corto plazo verbal. Para Ratz (2013),

probablemente es la auténtica barrera que dificulta el paso hacia la última fase ortográfica o lectura directa de la palabra puesto que “el lector tiene que memorizar los fonemas identificados desde el principio de la palabra en adelante, con el fin de unirlo al significado de la palabra” (p. 4511). Para este autor, la tarea extra de memorización de grafías y sonidos es lo que limita realmente la lectura fluida de las palabras.

De todo ello se deriva la necesidad de plantear nuevas investigaciones centradas en la forma de diseñar planteamientos para la enseñanza de la lectura en términos de fluidez (codificación y conciencia fonológica) y de comprensión lectora (vocabulario significativo) tal y como recomiendan Burgoyne et al. (2012), Naes (2016) y Robles-Bello et al. (2020). No obstante, se cuenta con escasas metodologías de enseñanza del lenguaje escrito específicas para la población con DI que combinen simultáneamente estrategias visuales —apoyo visual y ortográfico— con estrategias verbales —palabras con significado— y refuerzo de la memoria de trabajo verbal de la que tanto se benefician los niños con DI moderada (Roch y Jarrold, 2008). Más recientemente, Cleave et al. (2011) sugieren aplicar otro tipo de estrategias de metalenguaje —sin llegar a omitir la conciencia fonológica— previas a la enseñanza del lenguaje escrito centrada “en todos los aspectos del desarrollo del lenguaje escrito para que las personas con síndrome de Down puedan alcanzar su máximo potencial de alfabetización” (p. 342), donde también se incluye la comprensión lectora (Cleave et al., 2011) la cual se ve fuertemente influenciada por el acceso al significado de las palabras (García-Mateos et al., 2014).

Tomando en cuenta esta advertencia de trabajar e ir más allá de la conciencia fonológica, Baylis and Snowling (2011) comprueban que el entrenamiento sistemático en conciencia silábica, como paso previo a la adquisición de la conciencia fonológica, beneficia notablemente al rendimiento y éxito lector.

Esta idea también es apoyada por Ratz (2013) quien constata cómo la mayoría de los niños con DI moderada logra aplicar estrategias alfabéticas en la lectura de palabras si previamente se trabaja y entrena la lectura mediante la combinación de sílabas. Esta estrategia silábica, como sustituta de la enseñanza de la lectura a través de una metodología global pura, evita volver la lectura un ejercicio puramente memorístico convirtiendo la pala-

bra escrita en una imagen holográfica (fotográfica) y, como consecuencia, impedir la lectura de nuevas palabras mediante el uso de la vía indirecta. Además, Ratz (2013) refuerza este aprendizaje de la lectura mediante sílabas porque considera que la agrupación de los fonemas es más sencilla bajo la estructura silábica al reducir la cantidad de elementos a memorizar verbal y visualmente: “la memoria a corto plazo visual casi normal puede ayudarles a aprender la correspondencia grafema-fonema con mayor facilidad, y esta es una condición previa para la etapa alfabética” (p. 4512). Ratz (2013) refuerza esta estrategia de enseñar a leer por sílabas con apoyo visual como la más eficaz para acceder a la fase alfabética y, desde ahí, a la ortográfica mediante práctica sistemática en niños con DI moderada.

Para finalizar, se insiste en la necesidad de adquirir y desarrollar tanto el lenguaje oral como el escrito por ser los pilares fundamentales para la aceptación e inclusión escolar, así como el desarrollo personal de la población con DI (Flores et al., 2006; Law et al., 2011; Mank et al., 1997; Jenaro, 2004; Parliament of Australia, Senate Standing Committees on Community Affairs, 2014; Ruben, 2000). Por tanto, el apoyo y la solución a las necesidades educativas de esta población se convierte en toda una exigencia puesto que “el abandono del apoyo del sistema educativo puede conducir a resultados desfavorables” comprobando que “tan sólo 7% de los jóvenes con DI se matricularon en educación superior tras cuatro años en la Educación Secundaria” (Durking y Rubenstein, 2021, p. 79).

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, este proyecto de investigación plantea una metodología de enseñanza del lenguaje escrito iniciado con el entrenamiento en conciencia silábica y la combinación de sílabas escritas que refuerce simultáneamente a la competencia lingüística oral —concretamente vocabulario— y la lectura autónoma. Igualmente, se utiliza una metodología de enseñanza que evite el aprendizaje directivo bien por parte del profesorado o bien por el propio aprendizaje del código escrito —silabarios cerrados—, sino que, al igual que aconseja Mena (2020), se asiente en “la actividad significativa de leer o escribir” (p. 3) y que, además, se asiente en la enseñanza incidental (Garrido y Santana, 2002) por ser además “una de las mejores conocidas y más ampliamente aceptada en las intervenciones naturales de enseñanza” (McIntyre, 2021, p. 15). Para ello se realizará una:

Instrucción intensa, motivadora y significativa que sea explícita... utilizando enfoques cualitativos y / o de métodos mixtos para crear y mantener lectores efectivos y brindar a las personas con Discapacidad Intelectual el apoyo que tanto necesitan para adquirir independencia en la vida cotidiana, incluida la vida en las escuelas y más allá. (Alquraini y Rao, 2020, p. 102)

Propuesta metodológica para la enseñanza del lenguaje escrito en discapacidad intelectual

¿Es posible enseñar a leer y escribir a niños con Discapacidad Intelectual moderada en ausencia de habilidades de conciencia fonológica tal y como plantean Cardoso-Martins et al. (2001)?

El programa de instrucción que se presenta a continuación trata de dar luz a dicha cuestión.

Además, se muestran diferentes tareas que permitirán:

- (a) Promover la adquisición de la conciencia silábica en la palabra hablada.
- (b) Trabajar la sílaba escrita asociada a la sílaba oral una vez adquirida la conciencia silábica de la palabra.
- (c) Enseñanza del lenguaje escrito desde las diferentes combinaciones de familias silábicas previamente adquiridas como conciencia silábica oral y escrita.
- (d) Adquirir la conciencia fonológica trabajando exclusivamente las sílabas más complejas del español.
- (e) Ampliar el vocabulario significativo para el niño con DI mediante tareas lúdicas trabajado de forma simultánea al aprendizaje del lenguaje escrito.

Procedimiento de enseñanza

El método de intervención para la enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito sigue la recomendación de Ratz (2013) quien afirma que:

Enseñar a estos estudiantes a leer por sílabas parece una consecuencia razonable y requiere ofrecer palabras reales que tengan las sílabas enmarcadas en círculos o diferenciadas en distintos colores sabiendo que los resultados de este tipo de enseñanza son hipotéticos y están por demostrar. (p. 4512)

Este programa consta de tres fases que se exponen a continuación:

Fase 1: Entrenamiento en conciencia silábica

- (a) Silabeo: el programa de instrucción se inicia adiestrando en la adquisición de la conciencia silábica. Para ello se trabaja con palabras habladas que se dividen oralmente en las diferentes sílabas que la componen con la ayuda de un apoyo visual (un cuadradito equivalente a cada sílaba de la palabra) o auditivo (una palmada por sílaba). Ambos apoyos pueden ser simultáneos dentro de la misma tarea de silabeo de la palabra.
- (b) Identificación silábica: una vez adquirida la capacidad para dividir en sílabas la palabra se le pedirá, con la ayuda de los apoyos visuales, que identifique el cuadradito correspondiente a la sílaba pronunciada por el terapeuta. Para ello debe colocar sobre el cuadradito una pegatina, gominola, etcétera.

Estas sílabas a identificar serán las correspondientes a las posiciones inicial, final y mitad de la palabra (recomendable hacerlo en ese orden de tareas).

- (c) Una vez que el niño puede identificar autónomamente la posición de la sílaba, el terapeuta inicia la enseñanza del lenguaje escrito mostrando y superponiendo en el cuadradito la sílaba escrita que se está trabajando.

Hasta aquí el trabajo se realiza con la palabra hablada exclusivamente siendo la sílaba escrita parte del apoyo visual para la tarea de segmentación e identificación silábica (la conciencia silábica de la palabra).

Fase 2: Inicio de la pre-lectura y pre-escritura desde la segmentación de la palabra y su asociación con la grafía de la sílaba seleccionada

Esta segunda fase se asienta en la recomendación de Roch y Jarrold (2008) en cuanto a la necesidad de crear metodologías específicas para la enseñanza del lenguaje escrito a infancias con DI donde se combinen tanto estrategias visuales como estrategias verbales. Esta recomendación es seguida en nuestro caso con la simultaneidad de ejercicios de segmentación silábica que combinan el apoyo visual-gráfico de la sílaba escrita (estrategias visuales) junto a la segmentación oral de la palabra hablada (estrategia auditiva verbal).

La tarea consiste en la selección espontánea por parte del niño de una palabra muy significativa que ha surgido de una de las sílabas presentadas, por ejemplo *pa* de papá (como palabra tradicional o, *sa* de fresa por ser muy familiar para el niño. Es importante destacar que, en este tipo de metodología, es el niño quien selecciona por sí mismo la palabra elicitada desde la sílaba y que, a diferencia respecto a los silabarios o cartillas tradicionales, la selección del vocabulario para generar la familia silábica no es directiva, sino que está creada por el niño desde su propio lexicón facilitando de esta forma su memorización.

Esta palabra espontánea —creada desde el referente de la sílaba— se denominada palabra generatriz y servirá como modelo para seleccionar y suscitar la familia silábica a trabajar.

Fase 3: Presentación de la familia silábica y de sus posibles combinaciones silábicas para formar palabras con significado

Por último, y en este paso se inicia el aprendizaje formal del lenguaje escrito tanto en lectura como en escritura. Las estrategias y tareas aplicadas responden al aprendizaje incidental, es decir, al denominado Aprendizaje por descubrimiento o Aprendizaje Significativo No Dirigido y que es aconsejado por Garrido y Santana (2002) y por McIntyre (2021) como una de las mejores estrategias de aprendizaje en la población con necesidades educativas especiales tanto en español como en inglés.

En este momento se parte de la palabra elegida por el niño “palabra generatriz” mostrando de forma escrita su familia silábica, cada una en su correspondiente cuadradito y así leer cada una repetidas veces con un orden diferente, evitando que en esa canción infantil del silabario “se aprenda la melodía, pero no la letra”. Nuevamente se le pide que lea diferentes combinaciones silábicas descubriendo un vocabulario propio, significativo y funcional para él. Igualmente se descartan las combinaciones silábicas leídas sin significado. Estas combinaciones significativas se escriben sílaba a sílaba con apoyo visual, es decir, se selecciona cada sílaba en su cuadradito y finalmente se lee y copia correctamente.

Para reforzar y ampliar su vocabulario se guardan las nuevas palabras en un diccionario personal que se repasará al inicio de cada sesión reforzando así su léxico oral desde la palabra escrita.

El orden por seguir en la presentación y aprendizaje de las familias silábicas será con sílabas directas (C + V) e inversas (V + C).

Por último, la tercera fase del programa de enseñanza consistirá en la lectura de diferentes palabras y pseudopalabras, así como ejercicios de dictado de palabras y pseudopalabras con las sílabas trabajadas. El programa finalizaría con el entrenamiento en conciencia fonológica exclusivamente para las estructuras silábicas más complejas de nuestro idioma: sílabas mixtas (C + V + V), sinfonos (C + C + V) y sílabas trabadas (C + C + V y C + C + V + C) como *tra-* y *tran-*, “así como las de mayor dificultad en nuestro idioma (C + C + V + C + C) como *trans-*”.

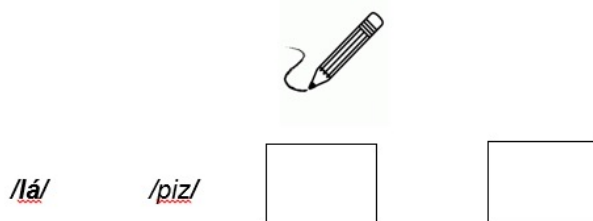
A continuación, se presenta un ejemplo gráfico de cómo llevar a cabo los pasos del programa descrito anteriormente.

Fase 1: adquisición de la conciencia silábica

Tarea 1: Segmentación silábica

Nombrar imágenes o dibujos y dividir la palabra en sílabas con golpes de voz (apoyo verbal) y se asociará cada sílaba con cuadraditos de papel (apoyo visual).

Figura 3.1. Segmentación silábica



Fuente: elaboración propia (2025).

Tarea 2: Identificación silábica

Se selecciona una sílaba de la palabra para identificar el cuadrado correspondiente. La posición y orden de las sílabas a identificar será progresivamente en inicio, final y mitad de palabra para facilitar la tarea tal y como recomiendan Domínguez y Clemente (1993). Se identifica con una pegatina o coloreando el cuadradito.

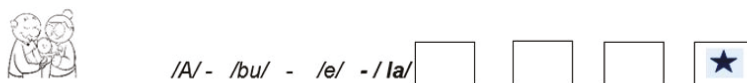
Figura 3.2. Tarea 2: Identificación silábica con apoyo visual

Ejemplo 1: “Lápiz” ¿Dónde está “la”?

Ejemplo 1:



Ejemplo 2:



Fuente: elaboración propia (2025).

Fase 2: Iniciación a la sílaba como apoyo visual escrito

El objetivo en esta fase trata de conseguir la sensibilización a la representación ortográfica de la sílaba para posteriormente iniciar la enseñanza de la

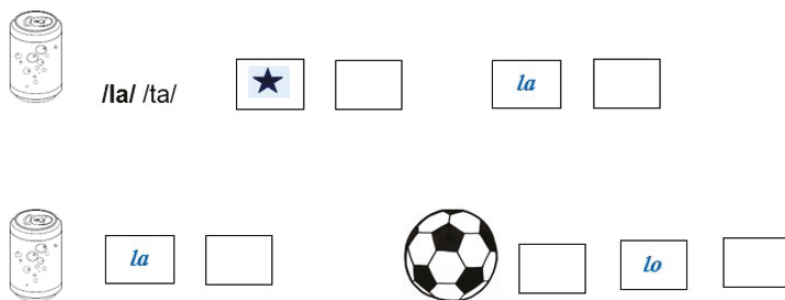
lectura y escritura de palabras. En este paso se sustituye el apoyo visual gráfico (pegatina) por la sílaba escrita

Tarea 3: Presentación de la sílaba escrita como apoyo visual

3.1. Visualización de la sílaba escrita

Se selecciona una de las sílabas ejercitadas previamente y se muestra su forma escrita. Al inicio de esta fase se emplea siempre la misma vocal escrita en diferentes posiciones dentro de la palabra (ej.: lata-pala-ensalada) para luego introducir nuevas vocales.

Figura 3.3. Tarea 3: Presentación de la sílaba escrita como apoyo visual



Fuente: elaboración propia (2025).

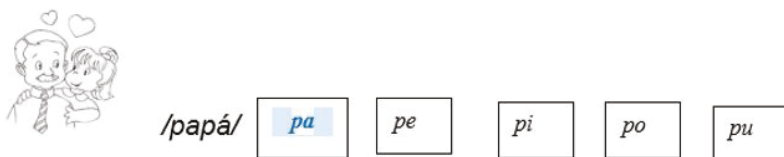
3.2. Sensibilización a la grafía y lectura de la familia silábica

Una vez que el niño memoriza dicha asociación entre sílaba oral y sílaba escrita se inicia la presentación de la familia silábica completa tomando como referente una palabra-imagen muy familiar para el niño (palabra generatriz) seleccionada espontáneamente por él.

Ejemplo: Digamos palabras con “pa”: “paloma” - “papá” - “palo”. ¿Cuál te gusta más?

La palabra seleccionada por el niño se asocia a su familia silábica, generalmente suele ser “papá”.

Figura 3.4. Palabra generatriz como presentación de la familia silábica



Fuente: elaboración propia (2025).

El terapeuta lee repetidas veces las diversas combinaciones silábicas para descubrir qué palabras con significado fomentan el Aprendizaje Significativo y No Dirigido ampliando de forma incidental su vocabulario hablado (Garrido et al., 2002; McIntyre, 2021).

Figura 3.5. Descubrir palabras mediante la combinación de sílabas de una sola familia silábica

Ejemplo: ¿Qué palabras había escondidas?: /papá – pepe – papi – pepa – pepi –

pipa .../



Fuente: elaboración propia (2025).

En este momento el niño sólo repite o lee las sílabas para componer palabras oralmente.

3.3. Lectura y copia de las sílabas que forman las nuevas palabras

Una vez que puede leer las diferentes sílabas sin cometer errores se le pide que las copie y compruebe si corresponde al modelo silábico escrito como apoyo visual.

Una vez aprendida una familia silábica se presenta otra nueva con los mismos pasos ampliando la combinación silábica entre ambas para generar nuevas palabras.

Una vez que logra repetir y leer dos familias silábicas se presenta una nueva teniendo en cuenta que la sílaba escrita y sus combinaciones todavía son un apoyo visual escrito a la palabra hablada. La tarea consistirá en unir

las sílabas-modelo presentadas como apoyo visual. A continuación, se ofrece una imagen para su mejor comprensión.

Figura 3.6. Descubrir palabras mediante combinaciones silábicas de varias familias

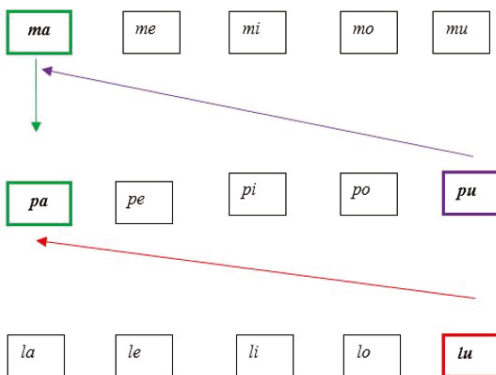
mami



Papi



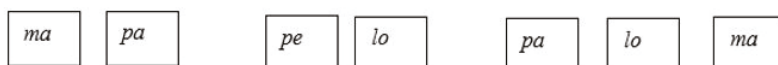
Pala



Fuente: elaboración propia (2025).

Algunas palabras nuevas surgidas de la combinación entre las tres familias silábicas: pala – mapa – lupa – pelo - paloma.

Figura 3.7. Palabras “escondidas” descubiertas desde las combinaciones silábicas



Fuente: elaboración propia (2025).

Este léxico funcional queda recogido en su “diccionario personal”, no generado por el silabario, sino por el propio niño, y que se repasará al inicio de cada sesión para recordar el nuevo vocabulario y su significado.

Este cuadradito se irá sustituyendo progresivamente por líneas para copiar sobre ella la sílaba correspondiente.

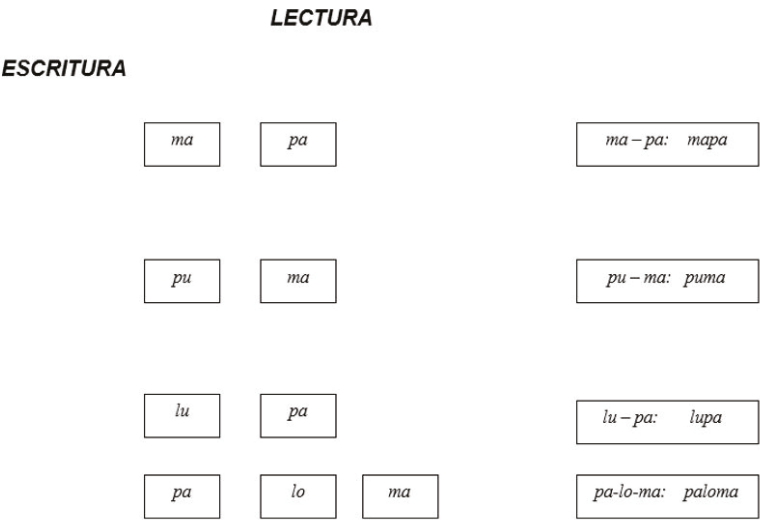
Fase 4: Iniciación al lenguaje escrito

Una vez conseguida la conciencia silábica y el aprendizaje de las sílabas escritas se iniciará la escritura al dictado de palabras y pseudopalabras para, progresivamente, empezar a trabajar con el silabario o cartilla escolar (González et al., 2010). De esta forma, se pueden utilizar los mismos libros que el alumnado de clase fomentando con ello la inclusión en el aula al llevar los mismos materiales que el resto del grupo.

3.1. Iniciación a la lectura silábica y copia de palabras

En este momento se trabaja la lectura silábica desde la grafía silábica y se copiará cada sílaba para forma la palabra escrita completa.

Figura 3.8. Lectura y escritura de palabras “descubiertas” desde las combinaciones silábicas



Fuente: elaboración propia (2025).

3.2. Lectura, copia y dictado de palabras con y sin significado.

Poder memorizar cada sílaba facilitará la construcción de nuevo vocabulario desde las diferentes familias silábicas y sus combinaciones. Esto permitirá:

- (a) El uso tanto de la vía indirecta como directa en aquellas palabras formadas inicialmente sólo con sílabas directas (CV) para posteriormente aprender las sílabas inversas (VC) con el desarrollo natural de la conciencia fonológica a través del aprendizaje del lenguaje escrito tal y como comprueban Domínguez y Clemente (1993) y Roch y Jarrold (2008).
- (b) Comprensión y memorización de nuevas palabras y su significado.
- (c) Presentación de palabras polisílabas de mayor complejidad (>4 sílabas o poco familiares) aplicando espontánea y autónomamente la vía indirecta al poder silabear para acceder al significado.
- (d) Aumentar la complejidad lectora al trabajar con frases aplicando ambas vías y asociar su significado con la imagen correspondiente.

Fase 4: conocimiento ortográfico de la palabra escrita y aprendizaje de sílabas complejas

Una vez superadas las fases anteriores y teniendo un claro dominio de la conciencia silábica y su representación gráfica, es decir, el conocimiento ortográfico de las sílabas más sencillas, se entrenará en la adquisición de las sílabas más complejas de nuestro idioma (CVC - CCV- CCVC) trabajando la conciencia fonológica exclusivamente en este tipo de estructura silábica.

1.1. Identificación y adición de fonos dentro de la sílaba (Sánchez et al., 1989).

Se trabaja la tarea de identificación del fonema en final de sílaba por ser la más fácil de realizar y seleccionando fonemas oclusivos y todos aquellos que sean más fáciles de alargar su pronunciación. Se parte de una sílaba conocida y se añade un nuevo fonema; por ejemplo: “pa-”, “pa-sss”; “na-”, “nannnnn-” y se asocia a la grafía correspondiente. Nuevamente se seleccionan palabras funcionales y con significado que incluyan este tipo de sílabas para facilitar el sentido de la tarea, así como el interés por su lectura y escritura.

Otro ejercicio de gran facilidad será añadir consonantes a una vocal; por ejemplo: “a” – “assss” (aspas); “e” – “essss” (estrella) y así con cada vocal. Y así sucesivamente con las diferentes estructuras.

Prospectiva de las combinaciones silábicas como metodología para la enseñanza del lenguaje escrito

Con la aplicación del programa se evidencian los siguientes aspectos:

- (a) La población infantil con discapacidad intelectual puede aprender a leer y escribir en ausencia de conciencia fonológica tal y como planteaban a través del desarrollo de la conciencia silábica Cardoso-Martins et al. (2001).
- (b) La conciencia fonológica puede ser también un efecto de la alfabetización (Castle y Coltheart, 2004) y que ha sido planteado por Roch y Jarrold (2008).

No queda claro si la conciencia fonológica es un requisito previo necesario para los aspectos del desarrollo de la lectura o, si los individuos con síndrome de Down mejoran sus habilidades de conciencia fonológica una vez que comienzan a leer” (p. 314).

En este sentido, el estudio de Baylis y Snowling (2012) refuerza la idea de que es posible aprender a leer y escribir sin conciencia fonológica y desde metodologías silábicas porque, según estos autores “el análisis de la sílaba escrita refuerza espontáneamente la decodificación fonológica mediante la identificación visual y escrita a través de la asociación y conversión entre grafema-fonema” (p. 51). Por tanto, los resultados pueden mostrar el desarrollo espontáneo de la conciencia fonológica trabajando previamente la conciencia silábica a través del lenguaje escrito.

- (c) La sílaba, como unidad de lectura, facilita el aprendizaje del lenguaje escrito en español puesto que “la lectura en español se lleva a cabo utilizando una secuencia silábica (sílaba por sílaba)” (Ardilla 2019, p. 17).
- (d) La metodología silábica facilita el aprendizaje no sólo de la lectura, sino también de la escritura de palabras tal y como afirman Baylis y Snowling (2012) y que este rendimiento mejora notablemente cuando en su enseñanza se refuerzan simultáneamente la ruta visual y auditiva tal y como lo confirman Roch y Jarrold (2008).

- (e) Ratifica los hallazgos de Cupples y Lacono (2002) y Mengoni et al. (2013) respecto al incremento del vocabulario comprensivo y expresivo en la población infantil con DI cuando se trabaja la lectura funcional y significativa de palabras. Esta idea también es planteada por Peterson et al. (2009) al plantear que la unión entre la conciencia semántica de la palabra y la conciencia lexical facilita el reconocimiento ortográfico, la memorización escrita y su inclusión en el lenguaje oral.
- (f) Verifica que la lectura eficaz y comprensiva potencia motivación hacia la lectura autónoma en esta población infantil tal y como aseveran Snowling et al. (2005).
- (g) Generalizar la aplicación del programa de intervención en la población infantil con graves dificultades para el aprendizaje de la lectura (niños con dislexia), puesto que ambas poblaciones siguen los mismos pasos en su adquisición (Ratz, 2013).
- (h) Igualmente generalizar la aplicabilidad del programa para los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL), puesto que tienen gravemente afectados tanto su desarrollo lingüístico como su capacidad para adquirir el lenguaje escrito (Ygual-Fernández y Cervera-Mérida, 2001).

Referencias

- Abbeduto, L. (1991). Development of verbal communication in persons with moderate to mild mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 17, 91-115.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de lectura y de sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después—. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alquraini, T. A. y Rao, S. M. (2020). Developing and sustaining readers with intellectual and multiple disabilities: A systematic review of literature. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 91-103. <https://doi-org.ezproxy.usal.es/10.1080/20473869.2018.1489994>

- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5R)* (5ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Ardila, A. (2011). Trastornos adquiridos en el lenguaje oral y escrito en español. *Revista de Investigación Lingüística*, 14, 11-22.
- Baylis, P., y Snowling, M. J. (2012). Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 39-56.
- Beecher, L. y Childre, A. (2012). Increasing literacy skills for students with intellectual and developmental disabilities: Effects of integrating comprehensive reading instruction with sign language. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 487-501.
- Bird, E. K. R., Cleave, P. L., y McConnell, L. (2000). Reading and Phonological Awareness in Children with Down Syndrome. A Longitudinal Study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(4), 319-330.
- Buckley S. (2003). Literacy and language. En J. A. Rondal y S. Buckely (Eds.), *Speech and language intervention in Down Syndrome* (pp. 132-153). Whurr Publishers.
- Buckley, S. J., Bird, G., y Byrne, A. (1996). Reading acquisition by young children with Down Syndrome. En B. Stratford y P. Gunn (Eds.), *New approaches to Down syndrome* (pp. 268-279). Cassell.
- Burgoyne, K., Duff, F., Clarke, P., Smith, G., Buckley, S., Snowling, M., y Hulme, C. (2012). A Reading and Language Intervention for Children with Down Syndrome. Down Syndrome Education International
- Cardoso-Martins, C., y Frith, U. (2001). Can individuals with Down syndrome acquire alphabetic literacy skills in the absence of phoneme awareness?. *Reading and Writing*, 14(3-4), 361-375.
- Cardoso-Martins, C., Peterson, R., Olson, R., y Pennington, B. (2009). Component reading skills in Down syndrome. *Reading and Writing*, 22(3), 277-292.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing*, 3(6), 279-298.
- Castles, A. y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Catts, H. W., y Kamhi, A. G. (2005). *The connections between language and reading disabilities*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cleave, P. L., Bird, E. K. y Bourassa, D. C. (2011). Developing phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 35(4), 332-343.
- Cossu, G., Rossini, F., y Marshall, J. C. (1993a). When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome, *Cognition*, 46(2), 129-138.
- Cupples, L., y Iacono, T. (2000). Phonological awareness and oral reading skill in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(3), 595-608.
- Cupples, L., y Iacono, T. (2002). The efficacy of "whole word" versus "analytic" reading instruction for children with Down syndrome. *Reading and Writing*, 15(5-6), 549-574.

- De Eslava, L. M., y Cobos, J. E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(S2), S55-S63.
- Degasperi, L., Micciolo, R., Espa, G., y Calzolari, S. (2011). Phonemic not syllabic awareness is linked to literacy in Italian children with Down syndrome. *Journal of Pediatric Neurology*, 9(3), 325-332.
- Dessemontet, R. S., de Chambrier, A.-F., Martinet, C., Moser, U., y Bayer, N. (2017). Exploring phonological awareness skills in children with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(6), 476-491. <https://doi-org.ezproxy.usal.es/10.1352/1944-7558-122.6.476>
- Dockrell, J. E. y Connelly, V. (2009). The impact of oral language skills on the production of written text. *Teaching and Learning Writing*, 62, 45-62.
- Dodd, B. (2013). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder* (2ª ed.). Whurr Publishers
- Domínguez-Gutiérrez, A. B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 15(51), 59-70.
- Domínguez-Gutiérrez, A. B., y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?. *Comunicacion, Lengua y Educación*, 5(19-20), 171-181.
- Durkin, M., y Rubenstein, E. (2021). Epidemiology of intellectual and developmental disabilities. En L. Glidden, L. Abbeduto, L. L. McIntyre y M. J. Tassé (Eds.). *APA handbook of intellectual and developmental disabilities: Foundations* (pp. 73-87). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000195-001>
- Fletcher, H., y Buckley, S. (2002). Phonological awareness in children with Down syndrome. *Down Syndrome. Research and Practice*, 8, 11-18.
- Flores, N., Jenaro, C., y Arias, B. (2006). Quality of working life indicators in sheltered workshop workers: An analysis based on the job demands resources model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19(3), 230.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, 32, 301-330.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. En EESS de Logopedia y Psicología del Lenguaje (Eds.), *Actas V Simposio "La lectura"* (pp. 21-31). Universidad Pontificia Salamanca.
- García-Mateos, M., De Santiago Herrero, F. J., y Salas Muriel, R. (2014) Retraso lingüístico, asimilación del texto y problemas de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 261-266.
- Garrido Landívar, J., y Santana Hernández, R. (2002). *Adaptaciones curriculares: Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. CEPE.
- Goetz, K., Hulme, C., Brigstocke, S., Carroll, J. M., Nasir, L., y Snowling, M. (2008). Training reading and phoneme awareness skills in children with Down syndrome. *Reading and Writing*, 21(4), 395-412.
- González, M. I., De La Puente, M. S., Rico, M. C., y Sánchez, M. V. (2010). *Vivencias 1-2-3: Método Sensorio-Motor para el Aprendizaje de la Lectoescritura*. CEPE

- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., y Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763. <https://doi-org.ezproxy.usal.es/10.1037/edu0000321>
- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., y Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 351-365.
- Jenaro, C. (2004). Trabajo y discapacidad. En J. de Elena (Coord.), *Desigualdad social y relaciones de trabajo* (pp. 129-142). Ediciones Universidad de Salamanca,
- Kay-Raining Bird, E., Cleave, P., y McConnell, L. (2000). Reading and phonological awareness in children with Down syndrome: A longitudinal study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 319-330.
- Kennedy, E., y Flynn, M. (2003a). Early phonological awareness and reading skills in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8(3), 100-109.
- Kennedy, E. J. y Flynn, M. C. (2003b). Training phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 24(1), 44-57.
- Kirk, S.A., McCarthy, J.J. y Kirk, W.D. (1989). *ITPA. Test Illinois de habilidades psicolingüísticas* (2° ed., adaptación española de S. Ballesteros y A. Cordero). TEA.
- Laing, E., y Hulme, C. (1999). Phonological and semantic processes influence beginning readers ability to learn to read words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(3), 183-207.
- Law J., McBean K., y Rush R. (2011). Communication skills in a population of primary school-aged children raised in an area of pronounced social disadvantage. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46, 657-664.
- Lemons, C. J., y Fuchs, D. (2010). Modeling response to reading intervention in children with Down syndrome: An examination of predictors of differential growth. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 134-168.
- Loveall, S. J., y Conners, F. A. (2016). Reading skills in Down syndrome: An examination of orthographic knowledge. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(2), 95-110.
- Llobera, F., y Fernández, P. (2014). Mejora de la comunicación y del lenguaje oral con la ayuda visual de los signos manuales en alumnos con discapacidad intelectual. Estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(3), 101-117.
- Mank, D., Cioffi, A., y Yovanoff, P. (1997). Analysis of the typicalness of supported employment jobs, natural supports, and wage and integration outcomes. *Mental Retardation*, 35, 185-197.
- McIntyre, L., Kunze, M., Barton, H., y Mathew, V. (2021). Early intervention for children with intellectual and developmental disabilities. En L. Glidden, L. Abbeduto, L. L. McIntyre y M. J. Tassé (Eds.). *APA handbook of intellectual and developmental disabilities: Vol. 2. Clinical and Educational Implications: Prevention, Intervention, and Treatment* (pp. 3-22). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000195-001>

- Mena, S. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 2-7.
- Mengoni, S. E., Nash, H., y Hulme, C. (2013). The benefit of orthographic support for oral vocabulary learning in children with Down syndrome. *Journal of Child Language*, 40(01), 221-243.
- Næss, K. A. B. (2016). Development of phonological awareness in Down syndrome: A meta-analysis and empirical study. *Developmental Psychology*, 52(2), 177-190. <https://doi.org/10.1037/a0039840>
- Næss, K. A. B., Melby-Lervåg, M., Hulme, C., y Lyster, S. A. H. (2012a). Reading skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 737-747.
- Nunes, L. G., Navatta, A. C., y Miotto, E. C. (2017). Instrução fônica como intervenção no processo da leitura e escrita em estudantes com deficiência intelectual. *Psicopedagogia. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 34(103), 65-74.
- Parliament of Australia, Senate Standing Committees on Community Affairs (2014). *Inquiry into the prevalence of different types of speech, language and communication disorders and speech pathology services in Australia*. Parliament of Australia.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., y Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103(1), 56.
- Puyuelo, M. (2003). Comunicación y lenguaje. Desarrollo normal y alteraciones a lo largo del ciclo vital. En M. Puyuelo y J. Rondal (Eds.), *Manual del desarrollo y alteraciones del lenguaje* (pp. 87-132). Masson.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., y Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865.
- Rastle, K., y Brysbaert, M. (2006). Masked phonological priming effects in English: ¿Are they real? Do they matter? *Cognitive Psychology*, 53(2), 97-145. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2006.01.002>
- Ratz, C. (2013). Do students with Down syndrome have a specific learning profile for reading? *Research in Developmental Disabilities*, 34(12), 4504-4514.
- Roberts, T.A. (2005). Articulation accuracy and vocabulary size contributions to phonemic awareness and word reading in English language learners. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 601-616.
- Robles-Bello, M. A., Sánchez-Teruel, D., y Camacho-Conde, J. A. (2020). Variables that predict the potential efficacy of early intervention in reading in Down Syndrome. *Psicología Educativa*, 26(2), 95-100. <https://doi.org/10.5093/psed2020a1>
- Roch, M., & Jarrold, C. (2008). A comparison between word and nonword reading in Down syndrome: The role of phonological awareness. *Journal of Communication Disorders*, 41(4), 305-318.
- Rondal, J. A. (1995). *Exceptional language development in Down syndrome: Implications for the cognition-language relationship*. Cambridge University Press
- Rondal, J. A., y Edwards, S. (1997). *Language in mental retardation*. Whurr Publishers.

- Rondal, J. A. (2003). Retrasos mentales. En M. Puyuelo y J. Rondal (Eds.), *Manual del desarrollo y alteraciones del lenguaje* (pp. 133-187). Masson.
- Ruben, R. (2000). Redefining the survival of the fittest: Communication disorders in the 21st century. *Laryngoscope*, 110(2), 241-245.
- Sánchez, E., Rueda, M. I., y Orrantia, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(3-4), 101-111.
- Smith, E., Hokstad, S., y Næss, K.-A. B. (2020). Children with Down syndrome can benefit from language interventions; Results from a systematic review and meta-analysis. *Journal of Communication Disorders*, 85, 105992. <https://doi-org.ezproxy.usal.es/10.1016/j.jcomdis.2020.105992>
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., y Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Verdugo, M. Á. (2012). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(1), 1-17.
- Verucci, L., Menghini, D., y Vicari, S. (2006). Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(7), 477-491.
- Wang, J., Pines, J., Joanisse, M., y Booth, J. R. (2021). Reciprocal relations between reading skill and the neural basis of phonological awareness in 7- to 9-year-old children. *NeuroImage*, 236. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2021.118083>
- Wehmeyer, M., Buntinx W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, V., Verdugo M. A, Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Craig, E., Coulter, D., Gómez, S., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., y Yeager, M. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero*, 39(3), 5-18.
- Ygual-Fernández, A., y Cervera-Mérida, J. F. (2001). Valoración del riesgo de dificultades de aprendizaje de la lectura en niños con trastornos del lenguaje. *Revista de Neurología Clínica*, 2(1), 95-106.