

# La manera en que los cuidadores y maestros apoyan la conciencia fonológica

## ESTRATEGIAS

### Introducción

La conciencia fonológica involucra conocer los sonidos y los patrones de sonido de los lenguajes alfabéticos (en idiomas como el inglés, español y árabe), además de conocer los significados de las palabras. Los niños pequeños muestran que están desarrollando la conciencia fonológica cuando:

- ▶ Se dan cuenta y escuchan los sonidos del lenguaje
- ▶ Juegan con los patrones de sonido, repitiendo sonidos, palabras que riman, cantando o recitando melodiosamente
- ▶ Identifican el sonido de las palabras que suenan igual, por ejemplo, al comienzo y al final de las palabras, como “aeroplano” y “aeropuerto”
- ▶ Juegan con el sonido de las palabras, como cuando mezclan palabras –por ejemplo, uniendo “aero” y “plano” resultando en “aeroplano”– o manipulando sonidos, diciendo cosas como “panqueque, wanqueque, manqueque”

Al jugar con las palabras y los sonidos de distintas maneras, los cuidadores y maestros pueden apoyar el desarrollo de la conciencia fonológica –la cual, a su vez, algún día ayudará a los niños a leer.



Metodología planificada para el lenguaje (PLA)



Contenido . . .

para **Bebés**  
págs. 2-3

para **Niños pequeños**  
págs. 4-5

para **Preescolares**  
págs. 6-7

# Cómo apoyar a los bebés para desarrollar la conciencia fonológica

Los bebés aprenden las diferencias entre los sonidos (como voces, perros que ladran, aspiradoras) y el lenguaje a medida que interactúan con otras personas y exploran el mundo que les rodea. Los bebés reconocen el sonido de la voz de su mamá desde el nacimiento. A medida que pasan tiempo con otros adultos que los cuidan –maestros y visitantes domiciliarios –ellos comenzarán a reconocer sus voces también. Con mucha repetición, los bebés también comienzan a reconocer sus canciones, poemas y relatos favoritos.



## Los bebés comienzan a desarrollar la conciencia fonológica cuando los cuidadores y maestros:

- ▶ Cantan canciones infantiles y canciones de cuna en el idioma o idiomas de los niños (Gillon, 2007)
- ▶ Utilizan una forma para hablar con los niños llamada “parentese”, en la que los padres les hablan a sus pequeños en un tono más agudo, a una velocidad más lenta, con una enunciación más clara, y con frases más simples y cortas, combinadas con gestos y expresiones faciales (Snow, 1991)
- ▶ Responden a las necesidades de los bebés inmediatamente, por ejemplo, cambiándolos cuando están mojados o acostándolos para tomar la siesta en cuanto parecen adormilados
- ▶ Describen las rutinas y las acciones por realizar (por ejemplo, “Vamos a lavarte las manos. ¡Siempre debemos lavarnos las manos antes de ir a almorzar!”) (Weizman y Snow, 2001)
- ▶ Hablan utilizando muchas palabras distintas
- ▶ Describen las voces (por ejemplo, “Oh, oigo que viene Sissy. ¡Aquí está Sissy!”) y los sonidos que escuchan (por ejemplo, “¿Escuchaste ladrar a ese perrito? ¡Guau, guau!”)
- ▶ Comparten libros de rimas, cancioneros y cuentos que contienen ilustraciones o fotografías de colores brillantes y nombran y describen las imágenes (Hoffman y Cassano, 2013)
- ▶ Ayudan a los niños a nombrar y describir imágenes y objetos para aumentar su vocabulario (Gillon, 2007)

# Algunas maneras en que los cuidadores y maestros apoyan la conciencia fonológica en los bebés

## En una visita domiciliaria

Sarah, la visitadora domiciliaria, comenta con la mamá de Kyi la manera en que ella puede hacer participar a Kyi, de nueve meses de edad, en una conversación. "¡Mira, Kyi!" Sarah dice para atraer la atención de Kyi. "¡Mira el libro!" Kyi lo mira y luego estira la mano para alcanzar el colorido libro de pasta dura que Sarah sostiene en sus manos. "Kyi, ¿quieres el libro?" Kyi toma el libro de las manos de Sarah. "Babababoo", dice. "¡Babababoo lo serás tú!" Sarah contesta y se ríe. "Te gusta el libro, ¿no es así?" Sarah agrega. "¡Mira! Hay una pelota en el libro. Déjame enseñártela". Sarah se sienta en el suelo y anima a la mamá de Kyi a que se siente con ellos al mismo tiempo que invita a Kyi a sentarse en su regazo. "¡Gu-gu, ga-ga!" Kyi dice, cuando ve la imagen de la pelota. Su mamá se da cuenta de que a pesar de que Kyi no puede contestar todavía, está escuchando y está sosteniendo una conversación a su manera.



## En el centro de Early Head Start

Sammy, de un año de edad, está mirando su libro favorito sobre camiones con su maestra Myae Lynn. "Este es un camión de bomberos", lee Myae Lynn. "¡Uuuu, uuuu!", exclama Sammy señalando el camión. "Así es", dice Myae Lynn. "Ese es el sonido de la sirena de los camiones de bomberos. ¡Oh, mira! Hay un perro dálmata -ese es el perro que está en el camión de los bomberos. ¿Cuál es el sonido que los perros dálmatas hacen?" "¡Guau, guau!", Sammy ladra fuertemente. "¡Guau!" Myae Lynn exclama. "¡Suenas exactamente como un perro dálmata! ¿Te gustaría dar un recorrido en un camión de bomberos como ese dálmata?"

# Cómo apoyar a los niños pequeños para desarrollar la conciencia fonológica

Los niños pequeños prestan atención a los sonidos que los rodean. A medida que escuchan el lenguaje y juegan con los sonidos, los niños pequeños muestran que están desarrollando una conciencia fonológica. Los cuidadores pueden coadyuvar a ese desarrollo haciéndolos participar en juegos de sonidos y hablando, leyendo y cantando con ellos. Mientras más lenguaje adquieran los niños, más se les facilitará el desarrollo de su conciencia fonológica (Metsala y Walley, 1998; Metsala, 1999).



## Los niños pequeños desarrollan la conciencia fonológica cuando los cuidadores y maestros:

- ▶ Comparten muchas canciones de cuna, libros de rimas, textos aliterativos, y canciones y rondas infantiles que tienen juegos de palabras, como por ejemplo, “Los pollitos dicen pío, pío, pío, cuando tienen hambre y cuando tienen frío...” o “Arroz con leche, me quiero yo casar, con una señorita de la capital, que sepa coser, que sepa bordar...”, etc. (Yopp, 1995; Adams, 1998)
- ▶ Crean un entorno lleno de material impreso, poniendo etiquetas a los objetos del salón de clases, creando una biblioteca para el aula, y desplegando letreros y fotografías (Teale y Yokota 2000)
- ▶ Dirigen la atención de los niños a la palabra impresa en el salón de clases y en la comunidad – por ejemplo, letreros, títulos de libros, señalamientos de alto y de salida, etc. (Adams y Osborn, 1990)
- ▶ Planean conversaciones diarias e individuales con los niños –durante las horas de juego, de la comida y durante los tiempos de relajamiento (Dickinson y Tabors, 2001; Wells, 1985) –y buscan “los cinco con ahínco” tratando de darles 5 turnos a cada uno de los participantes en la conversación (Dickinson, 2011)
- ▶ Desarrollan la habilidad de escuchar al solicitar la atención de los niños (por ejemplo, “Escuchen...”) (McClelland et al., 2007)
- ▶ Señalan las palabras que riman (por ejemplo, “Dijiste que tienes zapatos blancos. Escucha ahora, ‘zapatos’ y ‘blancos’ ¡riman!”) (Bradley y Bryant, 1983)
- ▶ Alientan a los niños a utilizar una palabra que rime al final de la oración (por ejemplo, “Meloncito y Limoncito son buenos... ¡amiguitos!”) (Gillon, 2007)
- ▶ Fomentan la habilidad para poner atención de los niños (por ejemplo, “Jamal nos está mostrando la torre que construyó. Primero, prestémosle atención a él y luego tú me puedes enseñar...”) (Neville et al., 2013)
- ▶ Presentan nuevos libros y rompecabezas de alfabeto y hablan sobre las letras, incluyendo sus nombres, cómo se forman y sus sonidos cuando se leen (Paratore, Cassano y Schickedanz, 2011)
- ▶ Hablan con los niños de un poco más de edad acerca del nombre de letras significativas, tales como las letras y sonidos de su propio nombre (por ejemplo, “¡Mira! Aquí está la letra L, justo como la L de tu nombre, ‘Lily’.”) (Pierce y Profio, 2006)

# Algunas maneras en que los cuidadores y maestros apoyan la conciencia fonológica en los niños pequeños

## Entre la casa y Early Head Start

Caminando a casa de regreso del centro de Early Head Start, Lan, de dos años de edad, va cantando "Con cò bé bé, nó đậ càn h tre, di không hỏỉ mẹ..." Su madre Xuan sonríe para sí. Los maestros de Lan la habían invitado a que les enseñara esta rima a los niños de la clase, así como los movimientos con las manos que la acompañan. A pesar de que ella ha estado cantando esa canción a Lan desde antes de su nacimiento, se siente contenta de que otros niños se sepan una canción de rima proveniente de su cultura.



## En el centro de Early Head Start

Siobhan está jugando a "La palabra quebrada" con un pequeño grupo de niños un poco más grandes de edad. " Pueden adivinar cuál es esta palabra? Es algo que vamos a comer en el almuerzo. Piz -za". Luz salta de inmediato, " Croquetas de pollo!" grita. "No son croquetas de pollo, a pesar de que esa es también comida de almuerzo. Escuchen las dos pistas -es comida de almuerzo y suena de esta manera: Piz-za". Luz aplaude y grita regocijada, " Pizza, pizza!"

## En el centro de Early Head Start

Tabitha está almorzando con un grupo chico de niños pequeños. " Mmmm, almuerzo!" exclama Tabitha. " Me gusta cuando muerdo el almuerzo! Muerdo y almuerzo iriman!  Pueden escuchar como suenan al final? " Muerdo, almuerzo!" Los niños pequeños sueltan risitas. "Aquí hay otra rima", dice Tabitha, " No bebas con las orejas!" Nuevamente los niños se ríen y uno de ellos repite, "Bebas con orejas". " As  es!" Tabitha exclama, "Bebas y orejas iriman! pero no derramen el agua porque se resbalar n y se golpear n las orejas con las tejas. Orejas y tejas iriman también!" Después de otro coro de risillas, Tabitha se pone a pensar en algunas otras rimas para compartirlas con su pandilla de pequeños a la hora de los queques.

# Cómo apoyar a los niños en edad preescolar para desarrollar la conciencia fonológica

Los niños en preescolar desarrollan una conciencia fonológica a medida que notan los sonidos y los patrones de sonido del idioma (por ejemplo, las sílabas, las rimas y los sonidos individuales o fonemas en inglés) y comienzan a escuchar, identificar, hacer y trabajar con los sonidos y los patrones de sonido del idioma hablado. A pesar de que la conciencia fonológica no es necesaria para las conversaciones del día a día, es fundamental para aprender a leer en lenguajes alfabéticos, como el inglés, español y árabe (Lonigan, Schatschneider y Westberg, 2008). Los niños en preescolar necesitan muchas oportunidades para escuchar un idioma rico, pero necesitan asimismo maestros que puedan mostrarles que los juegos de palabras y sonidos son algo divertido.

## Los niños en edad preescolar desarrollan la conciencia fonológica cuando los cuidadores y maestros:

- ▶ ¡Hablan y hablan y hablan! El escuchar muchas palabras (Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea y Hedges, 2010; Hoff y Naigles, 2002) y muchas palabras distintas (Pan, Rowe, Singer y Snow, 2005) ayuda a los preescolares a incrementar sus vocabularios debido a que mientras mayor es la cantidad de palabras que conozcan, mayor será la facilidad que tendrán para adquirir una conciencia fonológica (Metsala y Wally, 1998)
- ▶ Fomentan la habilidad de escuchar con cuidado (por ejemplo, “Escuchen las instrucciones...”) y la habilidad de prestar atención (por ejemplo, “Utilicen los ojos y las orejas para ver lo que estoy haciendo y lo que estoy diciendo...”)
- ▶ Leen relatos y poemas con rimas e identifican las rimas que contienen (por ejemplo, “Este es un cuento con rimas. ¿Ven aquí ‘oso’ y ‘canoso’? ¡Riman!” (Bradley y Bryant, 1983)
- ▶ Juegan con palabras que son interesantes (por ejemplo, “Ah, esta fruta tiene un nombre que suena divertido. ¿Pueden repetir ‘Maracuyá’ conmigo?” “Ma-ra-cu-yá. ¡Maracuyá!”)
- ▶ Explican la manera de escuchar y combinar las sílabas para formar palabras (por ejemplo, “¿Pueden adivinar de quién es este nombre – ‘Mo-ha-med’?”) (Yopp, 1995; Schickedanz y Collins, 2013)
- ▶ Facilitan juegos que animan a los niños a conjuntar unidades de sonido y convertirlas en palabras (por ejemplo, “Levanten la mano si me pueden decir la palabra que estoy formando: porta –papeles”), convertirlas en sílabas (por ejemplo, “¿Cuál palabra resulta si unimos: ca-na-rio?”) y en fonemas, (por ejemplo, “¿Qué palabra resulta con las letras g-a-t-o?”)
- ▶ Combinan la conciencia fonológica con actividades para utilizar el alfabeto (por ejemplo, “El letrero dice ‘Área de juegos’. ‘Área’ comienza también con una A, ¡igual que la de tu nombre, Ariadna!” (Ball y Blachman, 1991)
- ▶ Leen e inventan relatos sobre el alfabeto, especialmente aquellos que utilizan rimas y aliteraciones (por ejemplo, “Tres tristes tigres tragan en tres tristes trastos...”) (Adams y Osborn, 1990)
- ▶ Proporcionan a los niños preescolares oportunidades para jugar con rompecabezas o juegos de alfabeto y se sientan con ellos a hablar sobre las letras y sus sonidos mientras juegan (Paratore, Cassano y Schickendanz, 2011)
- ▶ Explican cómo ordenar palabras u objetos, primero por sus sonidos iniciales y luego por sus sonidos finales, utilizando para ello cosas como objetos, tarjetas con imágenes y animales de peluche
- ▶ Alientan a los niños preescolares de un poco más edad para que “escriban según los sonidos” (por ejemplo, ortografía inventada) (Juel y Minden-Cupp, 2000; Read, 1971)

# Algunas maneras en que los cuidadores y maestros apoyan la conciencia fonológica en los niños en edad preescolar

## Entre la casa y Head Start

Vanessa sirve de voluntaria en el salón de clases de su hija Julia. A la hora de reunirse en círculo, juegan un juego muy simple y entretenido sobre los sonidos iniciales. La maestra mira alrededor de la clase y dice, "¡Por favor, levanten la mano si sus nombres empiezan con el primer sonido de la palabra 'reloj'!" Raúl y Rosamaría levantan la mano. Cuando la maestra dice, "¡Por favor, levanten la mano si sus nombres empiezan con el sonido inicial de 'ventana'!" Victoria levanta la mano. Más tarde en casa, Vanessa juega a la "escuelita" con su hija Julia y sus animales de peluche. Todos se encuentran sentados en círculo, igual que en la escuela. Vanessa dice, "¡Por favor, levante la mano aquel cuyo nombre comience con el sonido de 'lámpara'!" Julia levanta la zarpa de su león de juguete. Luego Vanessa dice, "¡Por favor, levanten la mano aquellos cuyos nombres empiecen con el mismo sonido que 'microondas'!" Julia levanta la manita de su mono de peluche. ¡Las dos se ríen al considerar lo inteligente que son el león y el mono!



## En el centro de Head Start

Heather y María están planeando una serie de ejercicios de conciencia fonológica para su clase de preescolar. Saben que los ejercicios deben ser interesantes, pero quieren asegurarse que harán los ejercicios de manera tal que continúen presentando un reto a medida que los niños van desarrollando una conciencia fonológica más avanzada. "Yo trabajaré con José, Rocco, Sidney y Lily", dice Heather. "Ellos pueden combinar sílabas. Ahora veremos si pueden combinar fonemas, como g-a-t-o y p-e-rr-o. Yo creo que para empezar los pondré a que correlacionen palabras con las tarjetas de imágenes". María dice, "¡Excelente! Yo trabajaré con Henry, Merrill, Cleo y Jamal. ¡Se divierten muchísimo haciendo rimas! Pienso que están preparados para saber si las palabras empiezan o terminan con el mismo sonido, como en 'gato', 'oso' y 'garza'".

## Conciencia fonológica: Referencias

- ▶ Adams, M. J. (1998). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum* [La conciencia fonémica en los niños de corta edad: Currículo para el salón de clases]. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- ▶ Adams, M. J., & Osborn, J. (1990, May). *Beginning reading instruction in the United States* [Comienzo de la instrucción de la lectura en los Estados Unidos]. Paper presented at the meeting of the Educational Policy Group, Washington, DC.
- ▶ Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). *Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?* [¿La capacitación relativa a la conciencia fonémica en el kínder representa una diferencia en el reconocimiento temprano de las palabras y el desarrollo e la ortografía?] *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49–66.
- ▶ Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). *Categorizing sounds and learning to read: A causal connection* [La conexión causal entre la categorización de los sonidos y el aprendizaje de la lectura]. *Nature*, 301, 419–421.
- ▶ Dickinson, D. K. (2011). *Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children* [Las prácticas lingüísticas de los maestros y los resultados académicos de los niños preescolares]. *Science*, 333(6045), 964–967.
- ▶ Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* [Comienzo de la lectoescritura con el idioma: El aprendizaje de los niños pequeños en casa y en la escuela]. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- ▶ Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice* [Conciencia fonológica: De la investigación a la práctica]. New York: The Guilford Press.
- ▶ Hoff, E., & Naigles, L. (2002). *How children use input to acquire a lexicon* [La manera en que los niños hacen uso de las aportaciones lingüísticas para adquirir el léxico]. *Child Development*, 73(2), 418–433.
- ▶ Hoffman, J. & Cassano, C. M. (2013). *The beginning: Reading with babies and toddlers* [El inicio: La lectura con bebés y niños pequeños]. In J. A. Schickedanz & M. F. Collins (Eds.), *So much more than the ABCs: The early phases of reading and writing* [Muchísimo más que el ABC: Las facetas tempranas de la lectura y la escritura]. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- ▶ Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). *Sources of variability in children's language growth* [Orígenes de la variabilidad en el crecimiento lingüístico en los niños]. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343–365.
- ▶ Juel, C., & Minden-Cupp, C. (2000). *Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies* [Aprendiendo a leer palabras: Unidades lingüísticas y estrategias de enseñanza]. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 458–492.
- ▶ Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* [Detección de las habilidades y destrezas vinculadas con los resultados futuros en la lectura, escritura y ortografía de los niños]. In The National Early Literacy Panel, *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). National Institute for Literacy.

- ▶ McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). *Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills* [Vínculos entre la regulación del comportamiento y la lectoescritura, el vocabulario y las habilidades matemáticas de los niños preescolares]. *Developmental Psychology*, 43(4), 947.
- ▶ Metsala, J. L., & Walley, A. C. (1998). *Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability* [El crecimiento del lenguaje hablado y la reestructuración de segmentos de las representaciones léxicas: Precursores de la conciencia fonémica y la habilidad de lectura temprana]. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* [Reconocimiento de las palabras en la lectoescritura incipiente]. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ▶ Metsala, J. L. (1999). *Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development* [La conciencia fonológica en los niños de corta edad y la repetición con vocalizaciones como una característica del desarrollo del vocabulario]. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3.
- ▶ Neville, H. J., Stevens, C., Pakulak, E., Bell, T. A., Fanning, J., Klein, S., & Isbell, E. (2013). *Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower socioeconomic status preschoolers* [Los programas de capacitación para las familias mejoran la función cerebral, la cognición y la conducta de los preescolares con un extracto socioeconómico más bajo]. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(29), 12138–12143.
- ▶ Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). *Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families* [El correlato maternal del crecimiento en la producción de vocabulario de los niños pequeños en las familias de bajos ingresos]. *Child Development*, 76(4), 763–782.
- ▶ Paratore, J. M., Cassano, C.M. & Schickedanz, J. A. (2011). *Supporting early (and later) literacy development at home and at school: The long view* [El apoyo al desarrollo de la lectoescritura temprana (y posterior) en el hogar y en la escuela: Perspectiva a largo plazo]. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* [Manual de investigación de la lectura] (Vol. IV). New York: Routledge.
- ▶ Pierce, P., & Profio, A., (2006). *From cooing to conversation to the carrot seed: Oral and written language connections* [De los arrullos a las conversaciones a la lectura de la "Semilla de zanahoria": Las conexiones entre la oralidad y la escritura del idioma], in S. E. Rosenkoetter & J. Knapp-Philo (Eds.), *Learning to read the world: Language and literacy in the first three years* [Aprendiendo a leer el mundo: El lenguaje y la lectoescritura durante los primeros tres años de vida]. Washington, DC: Zero to Three.
- ▶ Read, C. (1971). *Pre-school children's knowledge of English phonology* [El conocimiento de la fonología del idioma inglés en los niños preescolares]. *Harvard Educational Review*, 41(1), 1–34.
- ▶

# Conciencia fonológica:

## Referencias

- ▶ Schickedanz, J. A., & Collins, M. F. (2013). *So much more than the ABCs: The early phases of reading and writing* [Muchísimo más que el ABC: Las facetas tempranas de la lectura y la escritura]. Washington, DC.: National Association for the Education of Young Children.
- ▶ Snow, C. E. (1991). *The theoretical basis for relationships between language and literacy in development* [El fundamento teórico para la relación existente entre el idioma y la lectoescritura en desarrollo]. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5–10.
- ▶ Teale, W., & Yokota, J. (2000). *Beginning reading and writing: Perspectives on instruction* [Empezando a leer y escribir: Perspectivas sobre la enseñanza]. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing. Language and literacy series* [Empezando a leer y escribir. Series sobre el lenguaje y la lectoescritura] (pp. 3–21). Newark, DE: International Reading Association.
- ▶ Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). *Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning* [El caudal léxico en relación a la adquisición del vocabulario en los niños: El impacto de una sofisticada exposición y el apoyo de significados]. *Developmental Psychology*, 37(2), 265.
- ▶ Wells, G. (1985). *Language at home and at school (Vol. 2): Language development in the preschool years* [El idioma en el hogar y en la escuela (Vol. 2): El desarrollo del lenguaje en los años preescolares]. Cambridge University Press Archive.
- ▶ Yopp, H. (1995). *Read aloud books for phonemic awareness: An annotated bibliography* [Lectura de libros en voz alta para el desarrollo de la conciencia fonémica: Bibliografía anotada]. *The Reading Teacher*, 53(5), 410–424.
- ▶ Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). *Supporting phonemic awareness development in the classroom* [El apoyo del desarrollo de la conciencia fonémica en los salones de clase]. *The Reading Teacher*, 54(2), 130–143.



Se preparó este documento de acuerdo con la subvención #90HC0001 para el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU., Administración para Niños y Familias, la Oficina Nacional de Head Start, por el Centro Nacional sobre la Receptividad Cultural y Lingüística <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic>