

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Prevención de trastornos fonológicos en el aula de 4 años

Trabajo fin de grado presentado por:

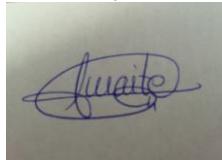
Titulación:

Línea de investigación:

Director/a:

MAITE NARVAIZA BADÁS
GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
ANA LEÓN MEJÍA

Villabona
22 de mayo de 2015
Firmado por:



CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos

RESUMEN

Este trabajo final del Grado de Educación Infantil contiene una propuesta de intervención dirigida a estimular el desarrollo fonético-fonológico de los alumnos del aula de 2º nivel del 2º ciclo de Educación Infantil. Su estructura incluye 3 grandes bloques: por un lado, una revisión teórica de los principales aspectos que intervienen en el desarrollo del lenguaje, de las distintas corrientes que han estudiado el desarrollo fonético-fonológico y de los trastornos más frecuentes en esta área en la etapa de infantil, además de una reflexión sobre la importancia del papel del tutor en la adquisición fonológica; por otro lado, la propuesta de intervención con actividades dirigidas a estimular todos los aspectos que condicionan el desarrollo fonético-fonológico; y por último, las conclusiones derivadas de la elaboración de la propuesta. La propuesta consta de una batería de actividades dirigidas a la estimulación fonético-fonológica, divididas por bloques según el aspecto a estimular, que pueden ser combinadas a gusto del docente que las lleve a cabo.

Palabras clave: Educación Infantil – trastorno fonológico – trastorno de habla – desarrollo fonológico – logopedia – prevención

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Definición, bases anatómicas y funcionales y dimensiones del lenguaje	6
2.2. Bases anatómicas y funcionales del habla y el lenguaje.....	7
2.3. Dimensiones del lenguaje.....	9
2.4. Desarrollo fonológico normal en niños de 0 a 6 años	10
2.4.1. Secuencia de adquisición del sistema fonológico	12
2.4.2. Trastornos relacionados con el desarrollo fonológico en niños de 0 a 6 años	13
2.5. Importancia del tutor de aula en la prevención de los trastornos de habla y del lenguaje	15
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	18
3.1 Presentación	18
3.2. A quién va dirigida.....	18
3.3. Objetivos	18
3.4. Contexto	19
3.5. Cronograma	19
3.6. Evaluación.....	20
3.7. Actividades	21
4. CONCLUSIONES	35
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
6. ANEXOS	42

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

En la actualidad, la preocupación de los docentes y padres por la adecuada evolución lingüística de los alumnos e hijos respectivamente es elevada. Esta preocupación está en gran parte motivada por la conocida influencia del desarrollo del lenguaje oral en aprendizajes tan básicos como la lectura y la escritura que tienen su inicio en la etapa de Educación Infantil.

Los maestros de audición y lenguaje, que curso tras curso centran su trabajo en diferentes centros escolares, reciben solicitudes de intervención por parte de los tutores cada vez de manera más temprana. En ocasiones, esas dificultades iniciales que los tutores de aula perciben evolucionan convirtiéndose en verdaderos trastornos (que no pueden ser atendidos generalmente por falta de medios) y otras veces, en cambio, evolucionan sin intervención alguna de forma favorable.

Observando la actual demanda, las dificultades de habla y de lenguaje más frecuentes en la etapa de Educación Infantil son aquellas relacionadas con el desarrollo fonético-fonológico. Este hecho, sumado a la cada vez mayor escasez de recursos personales que faciliten la intervención temprana en la escuela, denota la necesidad de la implantación de programas de estimulación, como vía de solución más eficaz a esta situación. Se trata de programas de intervención dirigidos a paliar en la medida de lo posible aquellas pequeñas alteraciones que surjan a lo largo del proceso evolutivo de los niños, con el fin de colaborar en su desarrollo y prevenir o identificar de forma precoz alteraciones fonético-fonológicas, así como comenzar una intervención sobre ellas, si se considerase necesario. Llevar a cabo este programa de intervención requerirá la colaboración en el centro de profesionales de la educación infantil y de los especialistas de audición y lenguaje.

Este proyecto de investigación dirigido a la aplicación práctica, consta de 3 partes bien diferenciadas. En primer lugar, se presenta el marco teórico que recoge la información necesaria para centrar al lector en las bases del desarrollo fonológico. En segundo lugar, se recoge la propuesta de actividades que podrán ser combinadas según las necesidades de quién lo ponga en práctica. Y, por último, se detallan las conclusiones obtenidas a partir del proceso de elaboración del programa de actividades.

1.2. Objetivos

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, los objetivos planteados en la elaboración de la presente propuesta de intervención son los siguientes:

Objetivo General

- Diseñar un programa de actividades dirigidas a la estimulación del desarrollo fonético-fonológico en el aula de 2º nivel del 2º ciclo de Educación Infantil.

Objetivos Específicos

- Recoger la fundamentación teórica sobre los aspectos clave en el desarrollo del lenguaje.
- Revisar las teorías existentes sobre el desarrollo fonético-fonológico y describir dicho desarrollo.
- Describir los principales trastornos fonético-fonológicos más frecuentes en la etapa de educación infantil.
- Ofrecer al maestro de educación infantil una herramienta práctica para favorecer en sus alumnos el desarrollo fonológico, así como instrumentos de evaluación para la posible detección de trastornos susceptibles de ser derivados a profesionales especialistas.

1.3 Metodología

Para llevar a cabo este trabajo se realizó una investigación teórica previa y posterior recogida de información que explicase los diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo lingüístico, las principales teorías sobre el desarrollo fonológico, así como sus principales trastornos.

Basado en la investigación teórica previa, se procedió a elaborar una batería de actividades prácticas, junto con los materiales necesarios para la aplicación dentro del aula por parte del tutor de la misma.

Por último se ha llevado a cabo una reflexión sobre el grado de consecución de los objetivos iniciales de esta propuesta, una vez ha sido elaborada.

2. MARCO TEÓRICO

Esta propuesta de intervención requiere un marco teórico que permita acercarse al conocimiento del desarrollo lingüístico, a la comprensión de conceptos relacionados con el desarrollo fonológico y la estimulación del mismo, y a la importancia del papel del tutor de aula en ese proceso. A continuación, se detallan estos aspectos de manera más pormenorizada.

2.1. Definición, bases anatómicas y funcionales y dimensiones del lenguaje

Debemos diferenciar claramente entre el término “lenguaje” y otros que aparecen frecuentemente asociados a él, como “comunicación” o “habla” (ver figura 1). En este sentido, Acosta y Moreno (2005) concluyen a partir de otros autores como Lahey (1988) y Owens (1992) que el lenguaje es un sistema complejo, en concreto puede definirse como “un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos) que mantienen una organización interna de carácter formal: su uso permite formas singulares de relación y acción sobre el medio social que se materializa en formas concretas de conducta” (p.2).

Por tanto, podríamos decir que el lenguaje se trata de un conjunto de reglas y símbolos arbitrarios que constituyen un código mediante el cual nos representamos ideas y nos comunicamos con el mundo. El habla, por otro lado, se trata del acto de decir algo a alguien de manera oral, con una intención comunicativa concreta. Y, por último, la comunicación engloba a los dos términos anteriores, ya que consiste en un envío de mensajes (verbales o no verbales, orales o escritos) en los que la intención de los mismos es reconocida por los interlocutores.

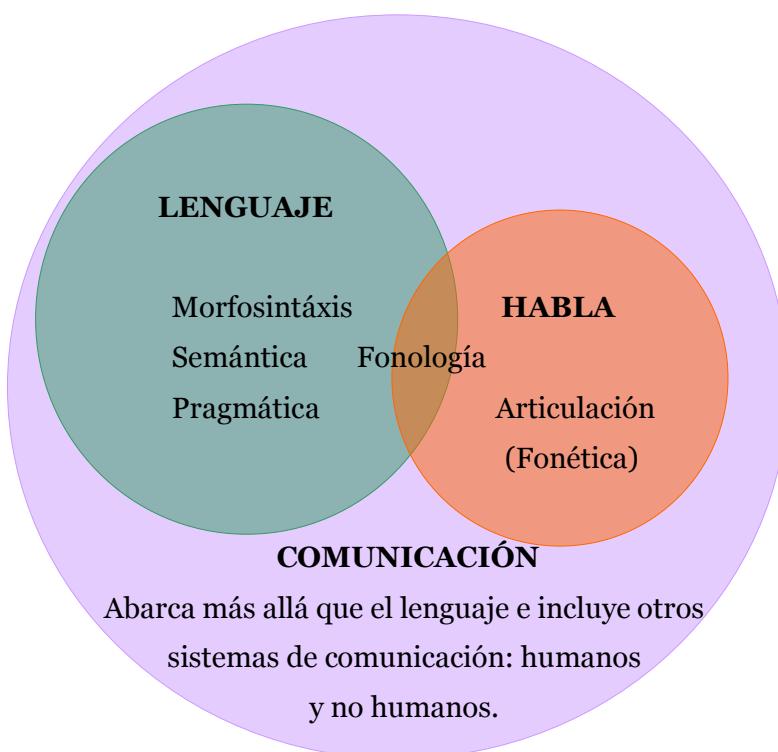


Figura 1. Interrelación entre lenguaje, habla y comunicación (Elaboración propia).

Para acotar adecuadamente las características del lenguaje de cada niño, deberemos atender a las bases anatómicas y funcionales que permiten el desarrollo del mismo, así como a las dimensiones que lo componen. Veamos este aspecto con mayor detenimiento.

2.2. Bases anatómicas y funcionales del habla y el lenguaje

La audición es el sentido principal para la recepción lenguaje oral. Abarca desde la percepción de sonidos carentes de significado hasta la escucha y comprensión de frases complejas. El oído, órgano principal de la audición y las vías auditivas, deberán estar en correcto funcionamiento para que las habilidades de percepción y discriminación auditiva, esenciales para la adquisición del lenguaje, se desarrollos con total normalidad (ver figura 2).

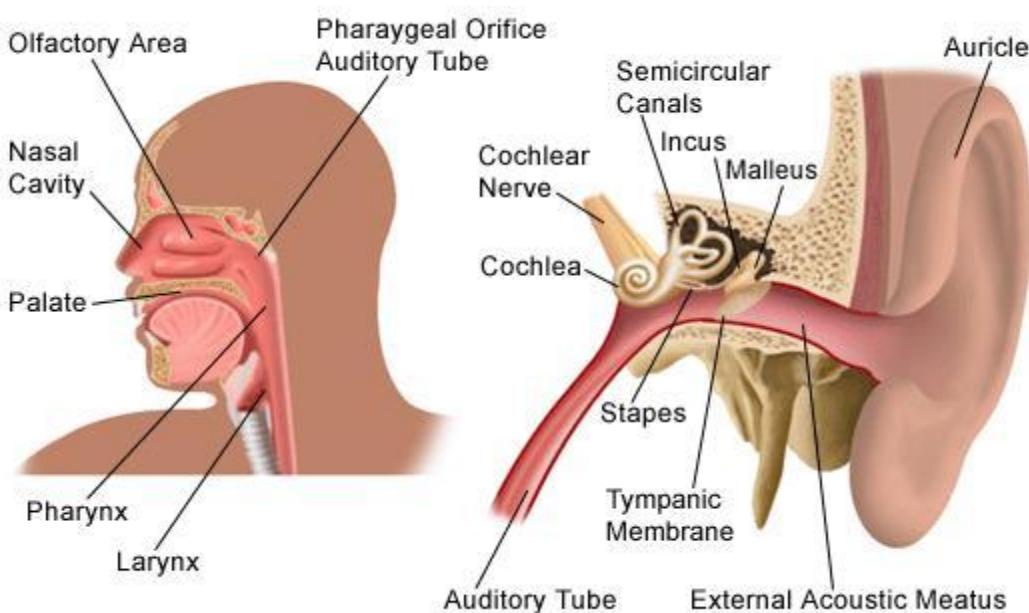


Figura 2. Anatomía del oído, nariz y garganta (John Hopkins Medicine, s.f.)

Además del ámbito receptivo del lenguaje, la parte expresiva precisa de una correcta fonación o producción de la voz, por parte del hablante. Dentro de la fonación destacamos tres elementos que intervienen en la producción (Acosta, 2002):

- » **La respiración y el soplo:** mediante la respiración inhalamos aire que nos servirá en la espiración como columna de aire que hará vibrar las cuerdas vocales situadas en la laringe y dará lugar al sonido.
- » **La motricidad bucofonatoria:** la onda sonora producida por la vibración de las cuerdas vocales será modulada por la posición de los órganos articulatorios (lengua, labios, mandíbula y velo del paladar). Para ello, estos órganos deberán estar en buenas condiciones de movilidad, con el fin de lograr la rapidez y precisión necesarias en la articulación.

- » **La voz:** es el sonido producido por la laringe cuando el aire que viene de los pulmones atraviesa las cuerdas vocales y más tarde es amplificado por las cavidades de resonancia (fosas nasales, cavidad bucal y cavidad faríngea).

La complejidad del desarrollo lingüístico obliga a que se pongan en marcha para su adquisición multitud de mecanismos, además de los ya mencionados. La imitación se considera una de las bases de aprendizaje lingüístico, a través de la cual, el niño realiza aproximaciones verbales a las expresiones previamente emitidas por los que le rodean. Se dice que la imitación en el lenguaje va más allá de la mera copia de una acción realizada o palabra expresada previamente, ya que implica también el hecho de que quién imita “hipotetiza” la intención comunicativa del emisor inicial. Para esta imitación es necesario que el niño preste atención a la situación comunicativa.

La atención conjunta es una condición básica para una adecuada comunicación que se desarrolla en el niño de una manera natural. Durante los primeros meses, el bagaje innato del niño genera una comunicación puramente emocional y automática, y suele responder de una manera simple a las iniciativas planteadas por el adulto. La capacidad para que ambos interlocutores puedan atender a una misma situación, al mismo tiempo, requiere un nivel cognitivo y motivacional que el niño va desarrollando y que concurre en la “intencionalidad compartida”, la cual permite al individuo aprender mediante la interacción cooperativa y el acto de compartir estados, que lleva al desarrollo de la comunicación (Tomasello y Carpenter, 2007, citado en Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010).

A medida que las interacciones adulto-niño van desarrollándose, el niño va adquiriendo estrategias más elaboradas (aunque aún dependientes del adulto) que le permiten responder de forma más ajustada a las demandas del adulto. Tomasello cree que “son las habilidades sociocognitivas tempranas las que permiten al niño valerse de ciertas claves socio pragmáticas que lo orientarán en la búsqueda de significado” (Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010, p. 318). Así, en interacción con el adulto, el niño va adquiriendo los primeros significados y poco a poco, diferenciando lo nuevo de lo ya conocido, irá ampliando sus habilidades lingüísticas. Este salto evolutivo en el niño, permite comenzar a compartir significados en base a los elementos que rodean la interacción y, poco a poco, incluso, sobre referentes que están fuera del campo visual inicial del niño.

Asimismo, el desarrollo lingüístico no sería posible sin una capacidad de memoria adecuada que permita almacenar la información recibida. A medida que el niño va adquiriendo información del entorno, en este caso información lingüística, la va almacenando de manera que sobre la información anterior construye nuevos significados o estructuras que le permiten avanzar en la adquisición.

2.3. Dimensiones del lenguaje

En el desarrollo del lenguaje se distinguen 3 dimensiones principales (forma, contenido y uso), que deberemos contemplar en todo momento desde la perspectiva de la comprensión y la expresión (ver Tabla 1).

Tabla 1. Componentes del lenguaje

	Fonética-Fonología	Morfosintaxis	Semántica	Pragmática
Expresión	Articulación de los sonidos del habla.	Uso de las estructuras de la lengua.	Uso de concepto significativo del vocabulario.	Uso adecuado del lenguaje según el contexto.
Comprensión	Oír y discriminar sonidos del habla.	Comprensión de la estructura gramatical del lenguaje.	Comprensión del vocabulario o del léxico. Conceptos significativos.	Comprensión del lenguaje según el contexto.

Extraída de Pérez y Salmerón, 2006, p.114

La forma del lenguaje incluye a la fonética y a la fonología y a la morfosintaxis. Por un lado debemos distinguir entre fonética y fonología:

- La fonética “se ocupa de las características físicas de los sonidos: los rasgos laríngeos, el punto y modo de articulación” (Pérez y Salmerón, 2006, p. 113), es decir, se centra más en los fonemas de forma aislada. El fonema, término propuesto por Antoni Dufriche-Desgenettes en 1873, se entiende como la unidad fonológica mínima de una lengua (Hernando, 2007).
- La fonología, en cambio, se interesa por el estudio del modo de organización y combinación de los sonidos que conforman el lenguaje.

Por otro lado, está la morfosintaxis que se ocupa de “la descripción de la estructura interna de las palabras como de las reglas de combinación de los sintagmas en oraciones” (Dubois, 1979, citado en Acosta y Moreno, 2005, p.3).

Por otra parte, el contenido del lenguaje hace referencia a la semántica, que “se centra en el estudio del significado de las palabras y de las combinaciones de palabras” (Acosta y Moreno, 2005, p.3).

Finalmente, el uso se refiere a la pragmática, aspecto que analiza cómo se emplea el lenguaje dentro de un contexto concreto, en otras palabras:

Estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, es decir, analiza las reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta que se trata de un sistema social compartido que dispone de normas para su correcta utilización en contextos concretos (Acosta y Moreno, 2005, p. 3).

Una vez descritas las principales dimensiones del lenguaje, no podemos olvidar los aspectos no lingüísticos de la comunicación humana que también determinan la calidad y eficacia del acto comunicativo, como son los gestos y las conductas que acompañan a las emisiones orales y que varían en función lo que el hablante quiera transmitir y en función de la situación comunicativa.

Desde los primeros meses de vida, el bebé, se beneficia y aprende de las rutinas interactivas que comparte con el adulto y de la observación de modelos que éste le ofrece. En un momento en el que el bebé está en pleno desarrollo cognitivo y necesita comunicarse surge de forma natural el gesto, que junto con el llanto, la sonrisa y el balbuceo, constituyen las primeras formas de expresión del niño. Aunque podemos clasificar los gestos en 3 categorías diferenciadas: 1) gestos deícticos, 2) gestos simbólicos y 3) gestos icónicos, en este documento y dada su implicación directa en el desarrollo inicial del lenguaje, nos centraremos en los gestos deícticos, también denominado “pointing” (Capirci, Iverson, Pizzuto y Volterra, 1996, citado en Farkas, 2009).

El gesto deíctico, que suele aparecer en el último trimestre del primer año de vida del bebé, lo utiliza el niño para señalar objetos, personas o sucesos de su mundo inmediato, con el fin de solicitarlos (conductas protoimperativas) o para compartir información con las personas que le rodean (conductas protodeclarativas) (Farkas, 2009). Se trata, por tanto, de gestos intencionales que no tienen significado propio si no existe otra persona que los siga con la mirada hasta el objeto, persona o suceso que señalan, pero que constituyen un importante paso hacia el desarrollo simbólico y sientan la base, a partir de la cual se desarrolla el aprendizaje del lenguaje verbal (Goodwyn, Acredolo y Brown, 2000, citado en Farkas 2009).

2.4. Desarrollo fonológico normal en niños de 0 a 6 años

Existen distintas teorías que han convivido a lo largo de la historia que intentan explicar la manera en la que se produce el desarrollo fonológico en el niño. Veamos a algunas de las principales.

» Teorías Conductista

Inicialmente postulada por Mowrer, y posteriormente adaptada por Olmsted y Winitz esta teoría defiende que “los bebés producen todos los sonidos presentes en las palabras de una lengua y que este repertorio se reduce de forma gradual a los del habla que les rodea debido al refuerzo selectivo de los adultos” (Acosta, 2002, p. 54).

» Teoría Estructuralista o universal

En esta teoría Jakobson propone una secuencia de desarrollo con marcado carácter universal (se repite en todos los individuos). Parte de la distinción de dos períodos dentro del desarrollo fonológico. En primer lugar, la etapa del balbuceo, durante la cual el niño emite gran variedad de sonidos y en segundo lugar, la etapa del habla con significado en la que aparecen los primeros

fonemas propiamente dichos y emite sus primeras palabras, desarrollando así, de forma paulatina, su sistema fonológico. Aceña (1996) propone tres leyes a las que obedece la secuencia de construcción del sistema fonológico según esta teoría: la ley del máximo contraste (contrastos de intensidad y tonalidad), la ley de implicación o solidaridad (por la que no podemos desarrollar fonemas considerados secundarios, si previamente no se han desarrollado los primarios) y la ley de la frecuencia de uso (los fonemas más frecuentes en cada lengua, se desarrollarán antes que los menos utilizados).

» **Teoría Prosódica**

Se podría decir que se trata de una teoría complementaria a la anterior que descartaría la universalidad del desarrollo dando importancia a las diferencias individuales. Atendiendo a la teoría de Waterson, podemos afirmar que “los niños tienden a percibir las producciones de su entorno como unidades no analizadas más que como secuencias de segmentos” (Waterson, 1971, citado en Acosta, 2002, p. 61); es decir, atienden a las características suprasegmentales de la producción como el ritmo, la entonación, el acento, etc., y basan en ello su desarrollo fonológico. Así, permite explicar las diferencias que existen entre el mismo fonema emitido por un niño o por un adulto, así como las diferencias individuales que se producen en los estadios tempranos de desarrollo.

» **Teoría de la fonología natural**

Esta teoría se basa en la noción de “proceso fonológico” que se define como una operación mental mediante la cual de entre los elementos de un contraste u oposición fonológica, el sujeto se decantará por el uso del fonema que menos dificultad le suponga. Stampe (1969) asume que el niño nace con una serie de procesos universales que va eliminando o poniendo en marcha a medida que comprende cuáles de esos procesos se dan en su lengua, todo ello con el fin de asemejar sus producciones a las del habla adulta (citado en Acosta, 2002). Investigaciones sobre el sistema fonológico en inglés describen cuatro tipos de procesos:

- Procesos de estructura de sílaba: alteración de la complejidad o número de sílabas.
- Procesos de asimilación: un sonido es asimilado a otro dentro de una palabra.
- Procesos de sustitución: un sonido es sustituido por otro.
- Procesos de sonoridad: sustitución de un sonido sonoro por una sordo o viceversa.

Ingram profundizó en esta teoría, describiendo los procesos fonológicos desde el año y medio hasta los cuatro años. Ingram afirmaba que la adquisición fonológica se producía gracias a un papel activo del niño, mediante el cual va asimilando estructuras y acomodando todas sus emisiones a

ellas, hasta que son capaces de producir estructuras más complejas (Ingram, 1976, citado en Acosta, 2002). El niño utiliza diferentes procesos fonológicos para comunicarse, mientras va ampliando su repertorio fonético-fonológico. Así, el niño, de forma gradual, consolida su sistema fonológico hasta alcanzar el del habla adulta. Ingram destacó cuatro tipos de procesos fonológicos:

- Procesos de estructura de sílaba: reducción de la sílaba a CV o reducción del número de sílabas en una palabra.
- Procesos de asimilación: sustitución de un segmento de una palabra, por otro que se encuentra en la misma palabra.
- Procesos sustitutorios: sustitución de clases de sonidos por otras sin atender a los sonidos más próximos.
- Procesos múltiples: combinación de varios de los procesos anteriores.

Con esta última teoría, nos situamos más cercanos a las líneas de investigación actuales que defienden que en la adquisición fonológica concurren varios fenómenos:

La inmadurez perceptiva y motora, el desarrollo cognitivo y lingüístico, la creación de un sistema de representaciones fonológicas que forma parte del sistema lingüístico, y el dominio del código fonológico de la lengua que permite asociar la significación a los sonidos y conocer un sistema de reglas de combinación entre éstos para formar palabras (Ygual-Fernández, Cervera-Mérida y Rosso, 2008, p.1).

Todos estos aspectos hacen del desarrollo fonológico, un proceso complejo, de manera que una alteración en alguno de ellos, supondría variaciones en la evolución de la adquisición del sistema fonológico, alteraciones patológicas o simplemente propias de la evolución.

2.4.1. Secuencia de adquisición del sistema fonológico

En la actualidad, se entiende que el desarrollo fonológico se extiende desde la emisión de las primeras vocalizaciones en la etapa del balbuceo, hasta los 6-7 años, momento en que generalmente el niño completa su sistema fonológico. Los niños de forma intuitiva van analizando las producciones que perciben y van eliminando diferentes procesos de simplificación fonológica hasta completar el sistema fonológico adulto.

Según la clasificación de los sonidos en base a su modo de articulación, existen investigaciones que establecen la siguiente secuencia: nasales (m, n, ñ), oclusivas sordas (p, t, k), oclusivas sonoras (b, d, g), fricativas (f, s, z, j), africada (ch) y por último las líquidas (l, ll, r, -r-, rr) (Bosch, 1983).

A pesar de estos dos ejemplos de desarrollo fonológico, que puedan dar a entender que el aprendizaje de los fonemas se da de forma aislada, no debemos olvidar que los fonemas se

adquieren unos con otros (por contraste) y que al margen de secuencias establecidas, las diferencias individuales pueden influir en desarrollos dispares. La secuencia de adquisición que habitualmente se observa en el desarrollo fonético-fonológico, la exponemos a continuación:

GRUPO INICIAL	1º GRUPO DE DIFERENCIACIÓN
p b m t sólo silabas directas (CV)	l n ñ d j k g se añaden sílabas inversas (VC) y mixtas (CVC), con n y m.
2º GRUPO DE DIFERENCIACIÓN	3º GRUPO DE DIFERENCIACIÓN
s f ch ll	z se añaden sílabas inversas y mixtas con s y sinfones (CCV) con l
4º GRUPO DE DIFERENCIACIÓN	5º GRUPO DE DIFERENCIACIÓN
r rr se añaden sílabas inversas y mixtas con l.	Se añaden sinfones con r, combinaciones de 3 consonantes.

Extraído de Monfort y Juárez, 2013, p.27

2.4.2. Trastornos relacionados con el desarrollo fonológico en niños de 0 a 6 años

Antes de abordar qué trastornos son más frecuentes en la etapa de infancia temprana debemos señalar que retraso y trastorno, aunque a veces se usan de forma sinonímica, son dos conceptos que difieren cuantitativa y cualitativamente. En relación a los aspectos *cuantitativos*, es decir en la intensidad de la afectación, el retraso alude a un grado de afectación menor que el trastorno. En cuanto a los aspectos *cualitativos*, nos referimos a la desviación respecto a la normalidad de sus características, en la que el retraso presentará características propias del proceso normal pero de forma retardada, mientras que en el trastorno se observarán características distintas a las que corresponderían en una evolución normal.

Ambos conceptos poseen una relación evolutiva, ya que en el caso de que un retraso se mantenga más allá de los 5-6 años (edad en la que se considera que están asentadas las bases del lenguaje), se comenzaría a considerar trastorno. Clasificaremos los trastornos en torno a 3 ejes principales en relación a alteraciones en el desarrollo fonológico: 1) los trastornos de la articulación, 2) trastornos de la fluidez verbal y 3) los trastornos del lenguaje en los que se encuentre alterada la dimensión fonológica. Veamos cada uno de ellos por separado.

Trastornos de la articulación

- » **Dislalia:** se trata de un trastorno funcional permanente de la emisión y repetición de un fonema, de forma aislada o secuenciada, sin que exista causa sensorial ni motriz que lo justifique. Se considerará como dislalia cuando el sujeto sea mayor de 4 años, ya que antes de esta edad son frecuentes las dificultades con fonemas más complejos (Monfort y Juárez, 2013). Las causas de este trastorno se pueden delimitar a dos: debido a aspectos perceptivos, por los que el niño tiene mayor dificultad para analizar y contrastar su sistema fonético; y debido a dificultades psico-motrices, que dificultan la coordinación de los movimientos rápidos y precisos de los órganos articulatorios.
- » **Inmadurez articulatoria:** se refiere a dificultades que afectan a la ordenación y diferenciación de los fonemas en la emisión de palabras y frases, a pesar de la correcta articulación de fonemas y sílabas aisladas, más allá de los 4 años (Monfort y Juárez, 2013).
- » **Disartria:** se trata de un conjunto de las alteraciones del habla permanentes y uniformes, a consecuencia de alteraciones del control neuromotor de músculos necesarios para la producción del habla, controlados por el sistema nervioso central y/o periférico. (Peña-Casanova, 2001).
- » **Disglosia:** se refiere a un trastorno de la expresión del habla de carácter congénito (fisura palatina, labio leporino, etc.) o adquirido (traumatismos, cirugías, etc.), que ocurre como consecuencia de alteraciones anatómicas de los órganos orofonatorios (lengua, labios, paladar duro, velo del paladar, maxilares, etc.) (Peña-Casanova, 2001).

Trastornos de fluidez verbal

- » **Taquilalia:** se trata de un ritmo de habla precipitado y muy rápido, en la que predominan las omisiones de fonemas y sílabas sobre todo a final de frase. En ocasiones, debido al ritmo acelerado de habla, estas personas pierden coordinación en la respiración y ocurren bloqueos y repeticiones similares a los que aparecen en los disfémicos.
- » **Disfemia:** se trata de un trastorno de la fluidez del habla que se caracteriza por interrupciones en el ritmo de la expresión verbal, por una falta de coordinación fono-articulatoria y la existencia de espasmos musculares en algún punto de la cadena que permite el habla (diafragma, glotis, lengua,...). Se manifiesta por repeticiones (de sonidos, sílabas, palabras y/o frases), prolongaciones de sonidos y bloqueos o pausas inadecuadas a lo largo del discurso (Peña-Casanova, 2001).

Además de los descritos anteriormente, añadimos dos categorías más de trastornos, en los que se encuentra comprometida el área fonológica:

- » **Trastorno específico del lenguaje (TEL), subtipo trastorno de la programación fonológica:** se trata de un trastorno fonológico en su vertiente expresiva (la comprensión es adecuada), por el cual el/la niño/a muestran, no solo un retraso en la articulación de fonemas y la secuenciación de éstos respecto a la esperada por su edad, sino también una producción de formas fonológicas que no suelen estar presentes en los niños de menor edad. Dodd (1995) distingue cuatro subtipos de trastorno fonológico: trastorno de articulación, adquisición fonológica retrasada, trastorno desviado consistente y trastorno inconsistente (citado en Aguado, 1999). En castellano, se conocen estudios referidos a los procesos implicados en los retrasos de la evolución fonológica, pero no se ha estudiado demasiado los procesos desviados observados en los niños con trastornos fonológicos de este tipo (Aguado, 1999).
- » **Trastorno específico del lenguaje (TEL), subtipo trastorno fonológico-sintáctico:** se trata de un trastorno mixto (que abarca a la comprensión y a la expresión) en el que además del trastorno fonológico explicitado más arriba, se añaden dificultades en la comprensión y la expresión de las estructuras sintácticas del lenguaje, por la incapacidad del sujeto de manejar los nexos del discurso.

2.5. Importancia del tutor de aula en la prevención de los trastornos de habla y del lenguaje

En la actualidad se considera que tanto la escuela como el contexto familiar son de vital importancia en lo referente al desarrollo del niño, por ello, ambos entornos tienen la responsabilidad de estimular y favorecer situaciones que beneficien la evolución del niño y de dirigir sus esfuerzos hacia el mismo camino. En cuanto al desarrollo del lenguaje (ese instrumento tan fundamental para el aprendizaje) en el aula, la interacción lingüística alumno-profesor se da constantemente. En esa situación comunicativa tan repetida a diario hay una continua oportunidad de observación y estimulación del lenguaje.

A la hora de observar la calidad del lenguaje de un niño y sus posibles dificultades, y atenderlas adecuadamente, los docentes debemos prestar especial atención tanto a las situaciones comunicativas, como al uso que el niño hace del lenguaje en ellas, para en base ello, poder darles la respuesta más adecuada. Así, en la escuela como en un contexto natural más propicio para intervenir, los profesionales que interactúen con los niños deberán, por un lado, potenciar sus puntos fuertes y, por otro, compensar los puntos débiles poniendo a su disposición todo tipo de recursos que contribuyan a un adecuado desarrollo lingüístico.

Al comienzo de la andadura escolar, el tutor deberá recoger amplia información sobre la historia personal del niño en una entrevista con la familia. A través de ella se recogerán aspectos relativos al embarazo-parto, enfermedades importantes, primeros pasos, primeras palabras, etc., o cualquier aspecto que se crea reseñable y que ayudará a una actuación eficaz del docente de cara a una correcta evolución del niño. A partir de los datos obtenidos y con el fin de optimizar el desarrollo del lenguaje de los niños, los maestros deberán ofrecer modelos correctos y variados de expresión lingüística, realizar preguntas abiertas que requieran pensar, elaborar y expresar una idea más allá de las respuestas sí/no, así como, crear contextos de interacción significativos que favorezcan la evolución a través de actividades (observación, experimentación, manipulación, juego, etc.,) durante las que surgirán situaciones naturales de discurso entre los propios alumnos o entre ellos y los maestros, que a su vez, favorecerán la adquisición de conocimiento.

Además, el maestro/a deberá establecer espacios y/o agrupaciones en el aula que favorezcan la interacción. No podemos suponer que por el simple hecho de sentar a algunos niños juntos se favorece el desarrollo del habla y del lenguaje, por lo que el docente deberá seleccionar cuidadosamente qué tipo de tarea propone para que ésta contribuya a la evolución lingüística: tareas de trabajo compartido donde se hayan de tomar decisiones, hacer propuestas, organizar acciones, etc., que al mismo tiempo que favorecen la competencia verbal individual, amplían el conocimiento sobre el tema tratado gracias a las aportaciones de los compañeros (Bigas, 2008).

Por otro lado, el/la maestro/a siempre deberá estar alerta a cualquier posible dificultad que presenten sus alumnos, por lo que es imprescindible que conozca las claves del desarrollo del lenguaje (ver tabla 2).

Tabla 2 . Principales hitos en el desarrollo del lenguaje y signos de alerta según la edad

	Lenguaje receptivo	Lenguaje expresivo	Signos de alerta
0-1 mes	Se calma con la voz de la madre.	Llora.	Llanto extraño (trastorno genético).
2-4 meses	Muestra claro interés en las caras.	Sonrisa social, ríe a carcajadas.	Ausencia de la sonrisa social.
6 meses	Responde al nombre.	Balbucea, vocaliza.	No vocaliza ni balbucea.
9 meses	Entiende rutinas verbales (“adiós”).	Señala, dice “ma-má”.	No dice “ma-má” ni “pa-pá”.
12 meses	Sigue un comando verbal.	Dice tres palabras con significado (“mamá”, “papá”, “agua”).	Pierde habilidades ya desarrolladas.

15 meses	Señala partes del cuerpo.	Aprende más palabras.	No señala ni utiliza tres palabras.
18-24 meses	Reconoce partes de su cuerpo. Cumple órdenes verbales simples.	Usa frases de dos palabras. Conoce su nombre.	No sigue instrucciones simples, no dice “mamá” ni otros nombres. No reconoce partes de su cuerpo, no dice al menos 25 palabras.
24-36 meses	Cumple órdenes verbales complejas.	Formula frases de tres palabras. Pregunta “¿qué?”.	No usa frases de dos palabras. No sigue instrucciones de dos pasos.
36-48 meses	Comprende las acciones.	Pregunta “¿por qué?”.	Usa palabras incorrectas o sustituye una palabra por otra.
48-60 meses	Comprende todo lo que se le dice.	Habla con oraciones completas. Dice cuentos.	No habla correctamente.
6 años	Cumple órdenes de todo tipo de complejidad.	Lenguaje completo.	No habla correctamente.

Extraído de Moreno-Flagge, 2013, p.88

El diseño de pequeñas actividades, por parte del docente, que favorezcan el desarrollo lingüística y el fonológico en particular, beneficiará tanto a aquellos que se desarrollan de acuerdo a su edad cronológica, como a aquellos que presenten alteraciones leves o moderadas en una o varias dimensiones del lenguaje. En este sentido, a continuación presentamos una propuesta de intervención enfocada a estimular los principales aspectos que contribuyen a un adecuado desarrollo fonológico y dirigida específicamente a niños de 4 años.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 Presentación

Una vez revisados los componentes del lenguaje, así como las habilidades básicas previas para desarrollarlo, nos hemos detenido en el análisis del desarrollo fonológico y sus trastornos. Esta propuesta de intervención para aula de 4 años de educación infantil pretende ser un programa orientativo para que los maestros de este nivel incluyan en sus programaciones de aula actividades específicas dirigidas a estimular el lenguaje y prevenir posibles trastornos del área fonológica, muy frecuentes en estas primeras edades, siempre en estrecho contacto con el especialista de audición y lenguaje. Para ello, será necesario que previamente el centro sea consciente de la importancia de dicha prevención.

3.2. A quién va dirigida

Esta propuesta se dirige a los profesionales de la educación infantil, que a menudo presentan dudas (algunas veces motivadas por los propios padres de sus alumnos/as) sobre si una u otra característica del habla de alguno de sus alumnos es propia de la edad o puede ser indicador de alguna dificultad. A su vez, son conscientes de que los recursos personales de apoyo en los centros son en muchas ocasiones insuficientes para atender a todo ese alumnado que con estimulación adecuada evitaría la aparición de alguna alteración del habla. Es por ello, que los/as maestros/as de educación infantil demandan orientaciones sobre actividades que puedan facilitar ese proceso a sus alumnos/as.

Teniendo en cuenta lo anterior, el primer paso para introducir este programa en la programación de infantil (en este caso, en el 2º nivel), será que los profesionales que integran el ciclo de infantil estén interesados y motivados por el tema. Para ello, al inicio del curso escolar, se informará de las características del programa y de los materiales necesarios a todo el ciclo de infantil, y una vez lograda su aprobación se llevará la propuesta a la dirección del centro para su ratificación final (previa consulta al claustro, si se cree necesaria). Todo ello con el fin de que antes de finalizar el primer trimestre el programa pueda ya haber iniciado su puesta en práctica.

3.3. Objetivos

Objetivos generales

- Estimular el desarrollo del lenguaje.
- Prevenir posibles trastornos fonético-fonológicos.

- Detectar alteraciones en el desarrollo fonético-fonológico.
- Preparar a los alumnos para el proceso lectoescritor.

Objetivos específicos

- Desarrollar una adecuada capacidad de respiración y soplo.
- Mejorar la motricidad de los órganos buco-fonatorios.
- Adquirir una correcta percepción y discriminación auditiva.
- Desarrollar habilidades rítmicas.
- Ayudar a articular correctamente los fonemas propios de la edad.
- Mejorar la conciencia fonológica y silábica.

3.4. Contexto

Se trata de un modelo interactivo y participativo para no caer en el error de que sea el adulto quien hable todo el rato o sean siempre los mismos alumnos lo que intervienen (generalmente los que ya de por sí tienen mejor nivel lingüístico). La idea es entregar a los niños sonidos, ritmos, sílabas, palabras, etc., para que puedan manipularlos de una forma lúdica (agruparlos, diferenciarlos, juntarlos, eliminarlos, etc.) y que observen los resultados de estas manipulaciones.

En cuanto a la colocación de los alumnos, la más idónea para favorecer que todos los alumnos participen consistiría en que todos estén sentados en el suelo (en ocasiones, en círculo), incluido/a el/la maestro/a, el/la cual sentará a los niños más inhibidos y de atención más dispersa más cerca, y colocará a los más participativos separados y distribuidos para crear subgrupos dinámicos (Monfort y Juárez, 2013).

3.5. Cronograma

Este programa está elaborado para ser llevado a cabo a lo largo de todo el curso (ver Tabla 3). Se dedicará el mes de septiembre a exponerlo al ciclo de Educación Infantil, así como para concienciar al Equipo Directivo, y en el caso de ser aprobado, su puesta en marcha podría iniciarse en el mes de octubre.

Se aconseja combinar distintas actividades en una sesión semanal de unos 45 minutos aproximadamente e ir alternándolas todas las semanas. Aunque siempre cabe la posibilidad, si el tutor lo considera posible, de poner en práctica de manera espontánea en cualquier momento de la

jornada escolar, alguna de las actividades aquí expuestas. Esto constituirá una influencia más que positiva en el desarrollo del lenguaje y habla de sus alumnos.

Tabla 3. Cronograma de la aplicación de la propuesta de intervención

Septiembre	Octubre-Enero	Febrero- Mayo	Junio
- Exposición del programa. - Aprobación.	- Inicio de la aplicación (una sesión semanal).	- Febrero: evaluación. - Continuación de la aplicación.	- Junio: evaluación y reflexión.

Elaboración propia.

3.6. Evaluación

La evaluación constará de dos grandes apartados que a continuación se detallan. Por un lado, se evaluará la eficacia del programa a través del progreso de los alumnos respecto a los objetivos planteados y los niveles que inicialmente presentaban. Para determinar los niveles iniciales se realizará una evaluación inicial durante el primer mes de realización del programa, en la que el tutor irá observando distintos aspectos relacionados con el área fonético-fonológica del lenguaje, que serán recogidos en una tabla de seguimiento para cada alumno/a (ANEXO 6).

La tabla de seguimiento ha sido específicamente elaborada acorde con los aspectos del desarrollo fonético-fonológico que esta propuesta de intervención propone atender. Se ha optado por no utilizar ningún instrumento estandarizado, ya que en caso de que el seguimiento del alumno/a presente indicios de alguna posible dificultad, será el especialista más competente en cada caso, quién se ocupe de aplicarle las pruebas estandarizadas más adecuadas.

A lo largo del curso, al menos en una ocasión, tutor y maestro de audición y lenguaje se reunirán en sesión de evaluación para tratar el programa llevado a cabo, con el fin de analizar el progreso de los alumnos y en función del cual se tomarán decisiones respecto a su continuidad, modificación de algún contenido o de la metodología.

Antes de finalizar el curso escolar, ambos profesionales se reunirán de nuevo y volverán a completar la tabla de seguimiento (ANEXO 6), comparando los resultados con los parámetros iniciales, analizando así la evolución dada en cada uno de los alumnos y por tanto la eficacia o no del programa.

Por otro lado, se evaluará la práctica docente, con el fin de observar su alcance y modificar algún aspecto del programa si surgiera la necesidad. Se evaluará atendiendo a los siguientes indicadores:

- Los/as alumnos/as se muestran motivados durante las sesiones.

- La metodología empleada y las actividades propuestas se ajustan a las competencias de los/as niños/as.
- Se han logrado los objetivos planteados inicialmente.
- Existe evolución en las producciones de los/as alumnos/as.
- Se ha trabajado de forma coordinada con el especialista de audición y lenguaje.

3.7. Actividades

Para el correcto desarrollo del área fonético-fonológica en la edad de 4 años, se estimularán las siguientes áreas:

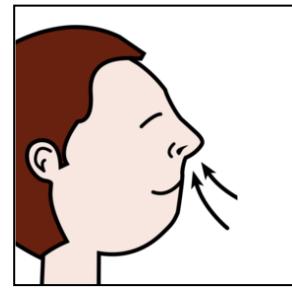
- Respiración y soplo: se trata de hacer consciente al niño de su capacidad de inspirar y espirar con las posibilidades funcionales que estás competencias le suponen (sonarse la nariz, inflar un globo, soplar diferentes objetos, absorber,...).
- Motricidad bucal-facial: se trata de favorecer la movilidad de los órganos buco-fonatorios (labios, lengua y mandíbula, principalmente).
- Audición: se trata de estimular la percepción y la discriminación auditiva de sonidos, fonemas, sílabas y palabras.
- Ritmo: consiste en la adquisición e interiorización de secuencias rítmicas que contribuyen a la adquisición de la estructura temporal de palabras y frases.
- Fonemas: no se trata de una enseñanza explícita de la articulación de determinados fonemas, sino de la estimulación sonora de fonemas propios de la edad, que para el 2º nivel de Educación Infantil serían: /p/ /b/ /t/ /k/ /j/ /m/ /n/ /ñ/ /l/ /d/ /g/ /f/ /ll/ /ch//s/ (Campo y Romero, 2012).
- Conciencia Silábica/Fonológica: consiste en hacer consciente al alumno/a de la secuenciación de fonemas/sílabas dentro de las palabras.

Se utilizarán actividades dirigidas, secuenciadas de forma progresiva que se integrarán en las actividades generales de aula. A continuación se proponen una serie de actividades para cada área arriba mencionada, entre las que el maestro-tutor del aula, guiado por el profesional de audición y lenguaje podrá escoger uno o dos ejercicios de cada área a trabajar por sesión, logrando así combinaciones diferentes, a la par de atractivas para sus alumnos.

RESPIRACIÓN Y SOPLO

1^a ACTIVIDAD

Objetivo: Tomar conciencia de su nariz y de la de los demás, así como de los procesos de inspiración y espiración nasal.



Instrumento: La nariz, flores de papel¹, gráficos de respiración (ANEXO 1).

Actividad: “Vamos a jugar con la nariz. ¿Dónde tenéis vosotros la nariz? ¿y vuestros compañeros? ¡Vamos a atrapar narices!” El maestro va atrapando las narices de los niños y les anima a que se las atrapen unos a otros.

“Bien, ahora tomad esta flor, vamos a olerla, primero yo y después vosotros”:

- Ahora cogemos aire por la nariz, inspiración lenta, e inclinamos la cabeza despacio hacia atrás. Ahora vosotros.
- Después expulsamos todo el aire despacito por la nariz, y vamos bajando suavemente la cabeza. A ver cómo lo hacéis todos.

Se pueden hacer distintas repeticiones (ANEXO 1), en las que se puede inspirar y espirar más o menos aire.

2^a ACTIVIDAD

Objetivo: Tomar conciencia del proceso de inspiración nasal y descubrir su función olfativa.

Instrumento: La nariz, colonia o cualquier otra substancia con olor intenso.

Actividad: “Umm, qué colonia tan rica he traído, ¿queréis olerla?”

- Ponemos al grupo en círculo y vamos pasando la botella de colonia para que la huelan, mediante inspiraciones nasales profundas.

Otra opción es poner varios frascos distintas substancias (zumo de limón, café, yogur de fresa,...) que a través de su olor, uno a uno o por grupos, los niños adivinen de qué substancia se trata.

¹ Flores de papel. Extraido de <http://manualidades.cuidadoinfantil.net/como-hacer-una-flor-de-papel-2.html/paso-1-dibujar-el-espiral> (2015).

3^a ACTIVIDAD

Objetivo: Crear el hábito de la higiene nasal.

Instrumento: La nariz, pañuelos de papel.

Actividad: “*Hoy queremos ver todas las narices de esta clase limpitas*”. Les ofrecemos un pañuelo de papel y explicamos la actividad:

- Ponemos el pañuelo en la nariz, cogemos aire (por la nariz, o por la boca si ésta está taponada) y echamos el aire por la nariz. Retiramos el pañuelo con cuidado, recogiendo cualquier resto y tiramos el pañuelo a la papelera.
- Se puede ampliar la actividad, taponando primero una narina y después la otra.

4^a ACTIVIDAD

Objetivo: Tomar conciencia de la inspiración nasal y la espiración bucal.

Instrumento: La nariz, la boca, las pompas de jabón.

Actividad: “*Hoy vamos a hacer pompas de jabón*”. Reunimos en grupos de 4-5 a los alumnos y damos a cada grupo un bote de jabón. Explicamos la actividad:

- Tomamos aire por la nariz y soplamos por la boca para obtener pompas.

5^a ACTIVIDAD

Objetivo: Adquirir el hábito de respiración nasal.

Instrumento: El cuerpo del niño/a, música relajante (opcional).

Actividad: “*Hoy vamos a relajarnos en el suelo*”. Los niños/as se tumban en el suelo, boca arriba y con las rodillas flexionadas (se pone en marcha la música, si se quiere). Harán inspiraciones nasales y espiraciones bucales:

- Inspirar al tiempo que elevan los brazos y espirar al tiempo que bajan los brazos (2-3 tiempos).
- Inspirar al tiempo que ponen las manos en la cabeza y espirar mientras bajan las manos (2-3 tiempos).

6^a ACTIVIDAD

Objetivo: Experimentar la intensidad y duración del soplido.

Instrumento: tarta de plastilina², velas, mechero.

Actividad: Colocamos a los alumnos en círculo y vamos pasando con la tarta con una vela encendida:

- Tomar aire por la nariz y soplar fuerte para apagarla.
- Tomar aire por la nariz y soplar suavemente para tumbar la vela sin apagarla tanto tiempo como se pueda.

7^a ACTIVIDAD

Objetivo: Experimentar la coordinación viso-motora del soplido y su precisión.

Instrumento: Bolas de papel o pelotas de ping-pong, una base que ejerza de portería.

Actividad: “*¿Quién quiere hoy meter muchos goles?*”

- Se colocan bolas de papel/pelotas de ping-pong encima de la mesa, y al otro lado de la mesa la portería. Cada niño deberá intentar meter gol con la simple ayuda de sus soplidos.
- Los niños se colocan por parejas en suelo y juegan a pasarse las bolas de papel/pelotas de ping-pong.

8^a ACTIVIDAD

Objetivo: Experimentar el movimiento ascendente del soplido.

Instrumento: Agua, un vaso y una pajita

Actividad: Servimos un poquito de agua en los vasos de los niños y les damos una pajita para que la beban, pidiéndoles que se fijen en el recorrido del agua por la pajita hasta que llega a su boca. Para hacerlo un poco más complejo, podemos variar el ancho de las pajitas, de forma que la fuerza de succión a realizar sea mayor, cuanto más ancha es la pajita.

² Pastel torre de colores hecho con plastilina, extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=VI6okL6nEzI> (2015)

MOTRICIDAD BUCAL-FACIAL

1^a ACTIVIDAD

Objetivo: Imitar expresiones faciales.

Instrumento: El cuerpo y tarjetas de expresiones faciales (ANEXO 4)



Actividad: La actividad comienza preguntando a los niños cómo se expresan diferentes estados de ánimo (triste, pensativo, enfadado, contento, etc.). Tras este entrenamiento, el/la maestro/a repartirá una tarjeta a cada niño y un alumno comenzará imitando la cara de la tarjeta que le ha tocado. El grupo deberá imitarlo y adivinar de qué emoción se trata.

2^a ACTIVIDAD

Objetivo: Imitar expresiones faciales.

Instrumento: El cuerpo y tarjetas de expresiones faciales (ANEXO 4)

Actividad: Se elaborarán dos copias de las tarjetas de expresiones faciales. Se dividirá la clase en dos grupos y a cada grupo se le pondrán boca abajo la mitad de las parejas de tarjetas. Se mezclarán y, uno a uno, los alumnos, irán levantando tarjetas de dos en dos hasta encontrar una pareja igual. Cada vez que levanten una tarjeta deberán imitar la expresión que ella aparezca. El juego terminará cuando todas las parejas hayan sido descubiertas.

3^a ACTIVIDAD

Objetivo: Movilizar labios, lengua y mandíbula con rapidez y precisión.

Instrumento: Cuentos de la señora lengua³ (ANEXO 2)

Actividad: Se trata de leer un cuento de los recogidos en el anexo a los alumnos, lectura que se acompaña de movimientos prácticos determinados. El/La maestro/a deberá animar a sus alumnos/as a imitar a su señora lengua.

4^a ACTIVIDAD

Objetivo: Movilizar labios, lengua y mandíbula con rapidez y precisión.

Instrumento: Canciones animadas y listado de praxias (ANEXO 5).

³ Adaptación realizada a partir de los cuentos elaborados por el Equipo de Orientación Educativa de Chiclana.

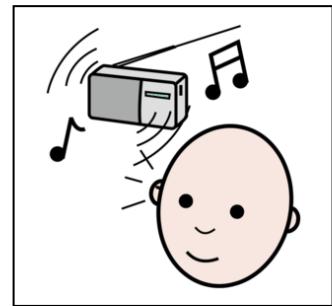
Actividad: El/La maestro/a pondrá una pieza musical del gusto del alumnado y con ritmo y los/as alumnos/as, siguiendo las instrucciones del/a maestro/a realizarán los movimientos que el/ella indique. A medida que esta actividad se repita, también los propios alumnos podrán guiar la secuencia de praxias.

AUDICIÓN

1^a ACTIVIDAD

Objetivo: Atender a los sonidos del entorno.

Instrumento: Ninguno, salvo la capacidad auditiva de los niños.



Actividad: Nos quedamos todos en silencio e intentamos atender a todos los sonidos que escuchamos desde nuestra aula para adivinar de qué se trata.

2^a ACTIVIDAD

Objetivo: Discriminar entre ruido y silencio.

Instrumento: pandereta.

Actividad: “*Hoy niños, vamos a andar como los ladrones, ipero con cuidado de que no nos pillen!*”.

- Informaremos a los niños de que cuándo la pandereta esté sonando deben andar despacito y en silencio, y qué cuando el sonido se detenga, ellos también deberán quedarse quietos.
- Otra opción sería estar quietos mientras dura la música y comenzar a andar rápidamente al pararse la misma.

3^a ACTIVIDAD

Objetivo: Identificar la fuente sonora del sonido.

Instrumento: Pandereta o maracas, antifaces.

Actividad: Los niños se agrupan en parejas en un espacio abierto. Una pareja comienza, un integrante coge el instrumento, se aleja y comienza a tocarlo, mientras su compañero siguiendo el sonido deberá atraparlo.

4^a ACTIVIDAD

Objetivo: Discriminar diferentes sonidos.

Instrumento: Pandereta, maracas, una silla o mesa.

Actividad: Colocamos a los niños en círculo en torno a una silla o una mesa, alrededor de la cual bailarán agitando sus brazos. Al sonar la pandereta bailarán despacito y al sonar las maracas se moverán más rápido.

Para hacerlo más complejo, podemos introducir sonidos más parecidos entre sí, o el mismo sonido con mayor o menor intensidad, ritmo, tono más agudo o más grave.

5^a ACTIVIDAD

Objetivo: Discriminar las voces de los compañeros.

Instrumento: Las emisiones orales de los compañeros y dos antifaces.

Actividad: Colocamos a los alumnos en fila y delante de ellos dos compañeros con antifaz. Mientras alguien de la fila comienza a decir una frase/una canción previamente acordada, los niños con antifaz deberán adivinar de quién se trata.

6^a ACTIVIDAD

Objetivo: Discriminar palabras.

Instrumento: Sillas, listado de palabras.

Actividad: Colocamos sillas en círculo (un sillón menos de los alumnos/as que hay en clase) y los niños/as alrededor. El maestro anuncia que cada vez oigan la palabra clave (patata, tomate, coche, etc.) deberán sentarse en una silla. Quién se quede sin sillón, queda eliminado.

7^a ACTIVIDAD

Objetivo: Discriminar sílabas.

Instrumento: Listado de sílabas.

Actividad: Contamos a los alumnos que somos guerreros y que por ello compartimos un lenguaje secreto, donde algunas sílabas tienen un significado concreto. De entre una retahíla de sílabas, cuando oigan la sílaba clave, deberán ejecutar la acción que corresponda (pum=disparos; cas=lanzar flechas; etc.). Se puede complejizar, introduciendo dos sílabas con significado en la retahíla, de forma que los alumnos/as deban discriminar pares de sonidos.

RITMO

1^a ACTIVIDAD

Objetivo: Imitar un ritmo sistemático.

Instrumento: Panderetas o maracas.



Actividad: “Hoy vamos a hacer música con estos instrumentos tan chulos que tenemos en clase, ¿estáis preparados?”. Repartimos un instrumento musical a cada alumno y les dejamos un momento de juego con él. Después pedimos atención y explicamos la actividad. “Para hacer música, agitaremos la pandereta/maraca todos a la vez, ¿me seguís? Empezamos.” El ritmo debe ser constante: si lo hacemos despacio, todo el rato despacio, y si comenzamos rápido, todo el rato iremos rápido.

2^a ACTIVIDAD

Objetivo: Percibir e imitar el orden de los sonidos.

Instrumento: Pandereta y maracas.

Actividad: Colocamos a los niños de espaldas al maestro/a. Éste/a toca un instrumento y después el otro. Los niños escuchan y al terminar un niño se da la vuelta e intenta imitar lo tocado por el/la maestro/a. Después serán los niños quienes uno a uno propongan el orden de los instrumentos que el resto deberán imitar.

Se puede complejizar repitiendo algún instrumento varias veces, o ampliando el número de instrumentos.

3^a ACTIVIDAD

Objetivo: Imitar diferentes ritmos con partes del cuerpo.

Instrumento: El cuerpo.

Actividad: “Hoy vamos a hacer música con nuestro cuerpo, con palmas, con golpecitos en la rodilla, en la cabeza,... ¡veréis que chulo!”. La actividad consiste en que los niños imiten ritmos que mezclen velocidades:

- Palmas o golpes en rodilla o golpes en cabeza lenta o rápidamente.
- Alternar una palma, un golpe en la rodilla, y/o un golpe en la cabeza (lenta o rápidamente).

- Alternar 2 palmas lentas-2 palmas rápidas.
- Alternar 2 golpes en la rodilla lentos- 2 palmas rápidas.

Si se acompaña con música, suele resultar muchísimo más motivador.

4^a ACTIVIDAD

Objetivo: Crear diferentes ritmos con partes del cuerpo.

Instrumento: El cuerpo.

Actividad: “*Os acordáis que hace unos días, hicimos música con las manos, las rodillas y la cabeza?*”. Podemos repetir algunas estructuras realizadas en la actividad anterior. “*Hoy os toca a vosotros inventaros algunas, ¿de acuerdo?*”. Cada alumno deberá inventarse un ritmo que el resto repetirá.

5^a ACTIVIDAD

Objetivo: Imitar secuencias rítmicas con consignas establecidas.

Instrumento: Canciones “¡Epo, itai-tai, e!”⁴ y “Maketume”⁵, el cuerpo.

Actividad: Cada canción posee una coreografía distinta, cuyos movimientos se corresponden con determinadas expresiones de las mismas:

EPO, ITAI-TAI, E

EPO, ITAI-TAI, E	<i>EPO: palmas en los muslos.</i>
EPO, ITAI-TAI, E	<i>ITAI-TAI: aplausos.</i>
EPO, ITAI-TAI,	<i>E: brazos cruzados tocando hombros.</i>
EPO, ITUKI-TUKI,	<i>ITUKI-TUKI: palmas en la cabeza.</i>

EPO, ITUKI-TUKI, E.

MAKETUME

MAKETUME TUME PAPA

MAKETUME TUME PA. (bis) (*Brazos se mueven como si nos secáramos la espalda con una toalla*)

DUDUE, DUDUE DADA

DUDUE, DUDUE DA. (bis) (*Imitar con las muñecas a un molinillo*)

IEME, IEME, IEME, IA

IEME, IEME, IEME, IA (*Ondear manos y brazos hacia un lado y hacia el otro*)

⁴ “Epo, itai-itai e” extraída de <https://www.youtube.com/watch?v=zX1H3qfDrco> (2015)

⁵ “Make tume papa” extraída de https://www.youtube.com/watch?v=qg6WNal_WEM (2015)

FONEMAS

1^a ACTIVIDAD

Objetivo: Conocer e imitar sonidos que nos rodean como aproximación a los fonemas.

ABC...

Instrumento: Libro de onomatopeyas (ANEXO 3) (aunque de forma espontánea en muchos cuentos infantiles aparecen muchas onomatopeyas también).

Actividad: Colocamos a los alumnos de manera que todos puedan ver el cuaderno de onomatopeyas y les decimos “*En este librito, hay un montón de sonidos escondidos, son sonidos mágicos que a veces salen de nuestra boca. ¿Queréis verlos?*”. Dedicamos un ratito a ver junto con los alumnos el cuaderno, sin que sea necesario que en un día se vea todo. Podemos ir añadiendo de forma progresiva cada vez 2-3 onomatopeyas nuevas.

2^a ACTIVIDAD

Objetivo: Percepción sistemática de determinados fonemas.

Instrumento: Colección “El Zoo de las letras”⁶.

Actividad: Se trata de seleccionar uno de los cuentos que se corresponda con los fonemas propios de la edad de 4 años y compartir con los niños la magia de un cuento que a su vez, los sitúa en una posición privilegiada de cara a la estimulación fonético-fonológica. El/La maestro/a debe intentar que los/as niños/as nos ayuden a contar el cuento de forma de que tengan la oportunidad de emitir cada fonema, pero respetando la magia del cuento y no cortándolo continuamente.

Al finalizar, se puede preguntar a los/as niños/as por algún aspecto del cuento de forma que se les ofrezca una nueva posibilidad de aproximarse a la emisión del fonema tratado en el cuento.

3^a ACTIVIDAD

Objetivo: Emitir espontáneamente palabras con fonemas específicos.

Instrumento: Tableros A3 con lotos de los fonemas propios de la edad y sus respectivos lotos sueltos (ANEXO 7).

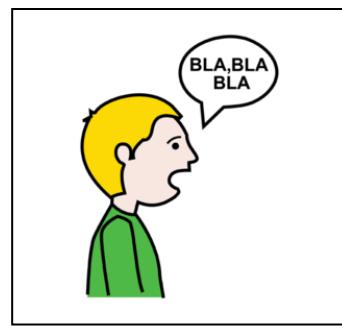
⁶ Colección “El Zoo de las letras” de Beatriz Doumerc. Editorial: Bruño.

Actividad: Se trata de un juego similar al bingo tradicional. Se divide la clase en dos o tres grupos. A cada grupo se le asigna un tablero diferente con imágenes cuyos nombres contengan los fonemas a trabajar. Los lotos sueltos se mezclan en el centro de la clase y bien el/la maestro/a o algún alumno hará el papel de mano inocente. Se levantará la imagen para que todos los grupos puedan verla e identificar si la tienen o no. Por turnos, un niño de cada grupo irá colocando fichas encima del dibujo identificado, pero para ello previamente deberán nombrar la imagen en voz alta. Quien rellene primero su tablero, gana.

CONCIENCIA SILÁBICA/FONOLÓGICA

1^a ACTIVIDAD

Objetivo: Identificar determinadas sílabas/fonemas dentro de la palabra.



Instrumento: Lista de palabras y el cuerpo del niño.

Actividad: Se puede realizar de forma individual o todo el grupo a la vez. El maestro anuncia la consigna de que cada vez que se mencione la sílaba o fonema clave en alguna palabra, deben realizar una acción determinada.

Identificando sílabas: pa=levantar la mano; le=aplaudir; etc.

Identificando fonemas: /s/= poner las mano en la cabeza; /m/= sacar la lengua; etc.

Se puede complejizar incluyendo en la misma secuencia de palabras dos sílabas o fonemas opuestos a identificar a la vez, cada uno con su consigna motriz.

2^a ACTIVIDAD

Objetivo: Identificar determinadas sílabas/fonemas dentro de la palabra.

Instrumento: Ninguno.

Actividad: Recurrimos al clásico juego del “Veo-veo”. La maestra y los niños interactúan: “Veo-veo. ¿Qué ves? Una cosita. ¿Y qué cosita es? Una que empieza por...”. Después son los niños lo que comienzan el juego.

3^a ACTIVIDAD

Objetivo: Segmentar palabras e identificar el número de sílabas que componen la palabra.

Instrumento: Listado de palabras (ANEXO 8), el cuerpo o papel y pinturas/gomets.

Actividad: El/La maestro/a propone una palabra y los alumnos todos juntos o de forma individual deberán de dar palmas tantas veces como sílabas (cachitos) tenga esa palabra.

Otra opción es que cada alumno tenga un papel donde con una pintura pueda dibujar una cruz o pegar un gomets, por cada sílaba de la palabra. Así, a pesar de ser más lento, al final, si cada uno pone su nombre, el/la maestro/a tendrá un registro de sus producciones.

4^a ACTIVIDAD

Objetivo: Manipular palabras mentalmente, mediante la omisión de sílabas finales.

Instrumento: Listados de palabras (ANEXO 8). Tarjetas con pegatinas.

Actividad: El/La maestro/a dice una palabra, que entre todos se segmenta en sílabas (en cachitos). A continuación el/la maestro/a pregunta a un/a niño/a: ¿Y si le quitamos el último cachito, que nos queda?

*Si inicialmente les resulta muy difícil, se puede recurrir a un apoyo visual: tarjetas con diferentes pegatinas, tantas como sílabas tiene la palabra a manipular, en la que cada pegatina cobra el nombre de una sílaba y el/la niño/a sólo debe atender a una en concreto (ANEXO 9).

5^a ACTIVIDAD

Objetivo: Manipular palabras mentalmente, mediante la omisión de sílabas iniciales.

Instrumento: Listados de palabras (ANEXO 8).

Actividad: El/La maestro/a dice una palabra, que entre todos se segmenta en sílabas (en cachitos). A continuación el/la maestro/a pregunta a un/a niño/a: ¿Y si le quitamos el primer cachito, que nos queda?

*Si inicialmente les resulta muy difícil, se puede recurrir a un apoyo visual: tarjetas con tantas pegatinas como sílabas tiene la palabra a manipular, en la que cada pegatina cobra el nombre de una sílaba y el/la niño/a sólo debe atender a una en concreto (ANEXO 9).

6^a ACTIVIDAD

Objetivo: Segmentar palabras e identificar una sílaba determinada dentro de la palabra.

Instrumento: Listados de palabras (ANEXO 8). Pizarra y tizas de colores.

Actividad: El/La maestro/a dice una palabra, y un/a alumno/a en la pizarra dibujará tantas cruces como sílabas (cachitos) tenga dicha palabra. A continuación el/la maestro/a preguntará “¿Dónde está el cachito que se llama “ma”?” (Se pueden utilizar listas de palabras que comparten una misma sílaba o ir cambiando de sílaba clave).

4. CONCLUSIONES

Esta propuesta de intervención, dirigida a la prevención de los trastornos fonológicos en el aula de 4 años de Educación Infantil, nace de la necesidad de hacer frente a leves alteraciones que por la falta de recursos personales específicos, no se intervienen a tiempo y terminan por desembocar en trastornos más graves que pudieron ser evitados con una intervención preventiva. Es por ello, que con este programa de intervención los tutores de aula pueden contribuir, con las orientaciones adecuadas, a estimular el desarrollo fonológico de sus alumnos de manera muy eficaz, previniendo posibles alteraciones, corrigiendo leves dificultades y detectando tempranamente aquellas que requieran una intervención más especializada.

Respecto a nuestro objetivo general, que era diseñar un programa de actividades dirigidas a la estimulación del desarrollo fonético-fonológico en el aula de 2º nivel del 2º ciclo de Educación Infantil, hemos creado una batería de actividades que pueden servir como herramienta al tutor de aula para programar sesiones de estimulación de todos los aspectos que intervienen en el desarrollo fonético-fonológico. En relación a esto, se realizó un trabajo previo de investigación donde se detallaron las bases y habilidades necesarias para un correcto desarrollo lingüístico, así como un análisis de las principales teorías que explican la evolución de las habilidades fonético-fonológicas y sus principales trastornos en la etapa de Educación Infantil, que constituyen la base para un diseño eficaz de las actividades de estimulación propuestas.

En relación a los objetivos específicos, que planteaban realizar una fundamentación teórica sobre los aspectos clave en el desarrollo del lenguaje, así como revisar las teorías existentes sobre el desarrollo fonético-fonológico y describir dicho desarrollo (pautas normales y anormales), éstos se han abarcado en el marco teórico de este trabajo. Las características del desarrollo fonético-fonológico expuestas en esta parte servirán al docente como guía orientativa de lo que debe esperar de sus alumnos en relación al desarrollo de las habilidades fonético-fonológicas y los trastornos tipo descritos. De este modo, dicha revisión ayudará al tutor a centrar la descripción de las posibles dificultades que detecte en sus alumnos en el momento que deban ser derivados a algún especialista.

En estrecha relación con este marco teórico, el conjunto de actividades descritas en la propuesta de intervención están dirigidas a la estimulación de forma graduada de todas las habilidades directamente relacionadas con el desarrollo fonético-fonológico. La ejecución continuada de estas tareas lúdicas, semana a semana, dará lugar a un entrenamiento sistemático en las habilidades necesarias para que dicho desarrollo se produzca de manera correcta. A pesar de que la recomendación inicial indica el empleo de una sesión semanal de aproximadamente 45 minutos, ésta puede ser organizada de modo flexible según se acomode mejor al horario escolar y a la programación del tutor de aula. De este modo, cumplimos el objetivo de ofrecer al maestro de

educación infantil una herramienta práctica que pueda favorecer en sus alumnos el desarrollo fonológico.

Finalmente, los períodos e instrumentos de evaluación establecidos, permitirán una constante recogida de información de cada niño, lo que facilitará un adecuado seguimiento, especialmente para la posible detección de trastornos susceptibles de ser derivados a profesionales especialistas. La evaluación final de la aplicación del programa, así como la de la práctica docente, determinarán la eficacia del mismo, y por tanto ayudarán a tomar decisiones en cuanto a su continuidad.

Limitaciones y prospectiva

A pesar de que este trabajo se centra en el desarrollo fonético-fonológico, la estimulación del lenguaje en su totalidad requeriría una intervención mucho más amplia que incluya aspectos semánticos, morfosintácticos y pragmáticos. Es por ello que el tutor, más allá de las actividades descritas aquí, tendrá la libertad de poder adecuar o complementar dichas actividades en función de las características y necesidades de su alumnado, siempre asesorado, a ser posible, por el maestro de audición y lenguaje del centro.

En la actualidad, la prevención de los trastornos del lenguaje en el ámbito escolar parece quedar en un segundo plano debido a las limitaciones en los recursos para atender a los alumnos que ya poseen dificultades diagnosticadas. Pero la cada vez más demandada necesidad de programas como éste y la implicación de los profesionales del ámbito educativo por elaborarlos y llevarlos a la práctica, son la prueba irrefutable de su eficacia. Crear y llevar a cabo este tipo de programas de estimulación requiere la colaboración y coordinación de distintos profesionales y la elaboración de material adicional, para lo cual se necesita invertir tiempo y recursos económicos. Los resultados de otras experiencias similares indican que merece la pena la inversión.

Por todo ello, y por la importancia de un correcto desarrollo lingüístico como base para posteriores aprendizajes, parece necesario reflexionar sobre la introducción de este tipo de programas dentro de los proyectos educativos de centro o quizás también en el propio currículo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceña Palomar, J.M. (1996). Adquisición y desarrollo del nivel fonológico: intervención didáctica en retrasos y trastornos fonológicos y fonéticos I. *Didáctica*, n.8, 11-27. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148707>
- Acosta Rodríguez, V.M. y Moreno Santana, A.M. (2005). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Masson
- Acosta Rodríguez, V.M. (2002). *La evaluación del lenguaje*. Málaga: Aljibe
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje*. Málaga: Aljibe
- Bigas Salvador, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*, n.17. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bosch Galcerán, L. (1983). Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, v.3, n.2, 96-102. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3875451www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-sumario-vol-3-num-02-13008490>
- Campo Martínez, E. y Romero Blanco, M.C. (2012). *Abecedario de los fonemas*. Madrid: EOS
- Cuidado Infantil (2015). *Cuidado Infantil*. Recuperado el 7 de mayo de 2015 de <http://manualidades.cuidadoinfantil.net/como-hacer-una-flor-de-papel-2.html/paso-1-dibujar-el-espiral/>
- Doumerc, B. (1990). *Colección El Zoo de las letras*. Barcelona: Bruño.
- Escuela en la nube (2015). *Escuela en la nube: Recursos para Infantil y Primaria*. Recuperado el 1 de mayo de 2015 de <http://www.escuelaenlanube.com/ejercicios-de-praxias-faciales/>
- Escuela en la nube (2015). *Escuela en la nube: Recursos para Infantil y Primaria*. Recuperado el 1 de mayo de 2015 de <http://www.escuelaenlanube.com/recursos-para-el-aula-onomatopeyas/>
- Farkas, C (2009). *Gestos que hablan: Aprendiendo a comunicarse con nuestros niños*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gobierno de Aragón (2015). *ARASAAC: Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Recuperado el 21 de abril de 2015 de <http://www.catedu.es/arasaac/>

Hernando Cuadrado, L.A. (2007). Aspectos teóricos de los modelos fonológicos. *Dicenda*, n.25, 105-123. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=253880>

Johns Hopkins Medicine (sin fecha). *Johns Hopkins Medicine*. Recuperado el 21 de abril de 2015 de <http://www.hopkinsmedicine.org>

Junta de Andalucía (sin fecha). *Equipo de Orientación Educativa de Chiclana*. Recuperado el 22 de marzo de 2015 de
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/eoechiclana/cuentoslengua.pdf>

Monfort, M. y Juárez Sánchez, A. (2013). *El niño que habla*. Madrid: CEPE

Peña-Casanova, J. (2001). *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson

Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, v.8, n.32. Recuperado de <http://www.pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>

Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. y Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje*, v.33, n.3, 315-333.

Seivane Cobo, M.P. (1993). *Cicerón. Programa para la adquisición y desarrollo de la capacidad articulatoria*. Madrid: CEPE

Ygual-Fernández, A. Cervera-Mérida, J.F. y Rosso, P. (2008). Utilidad del análisis fonológico en la terapia del lenguaje. *Revista de Neurología*, n.46, 97-100. Recuperado de
http://users.dsic.upv.es/~pross0/resources/YgualEtAl_Neurol.pdf

Pastel torre de colores hecho con plastilina. Juguetes para niños. (2014). [Video]YouTube.

Epo, itai-itai e. Caroll, M. (2015). [Video]YouTube.

Make tume papa: Canción africana. Crespo, M.R. (2012) [Video]YouTube.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo Saavedra, M. (2004). El acto de habla como unidad básica de la comunicación lingüística. *Horizontes Pedagógicos*, v.6, n.1, 32-38. Recuperado de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907037>

Bosch Galcerán, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación.

Anuario de Psicología, v.1, n.28, 87-104. Recuperado de

<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64515/96222>

Castejón Fernández, L.A., España Ganzarain, Y. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, v.24, n.2, 55-66. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-sumario-vol-24-num-02-13008573>

Cervera, J.F. (2001). Trastornos de habla y dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura. *Cuadernos de Audición y Lenguaje*, vol. 1, 1-41. Recuperado de

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/trastornos_fonologicos_y_aprendizaje.pdf

Cervera Mérida, J.F. y Ygual Fernández, A. (2003). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Revista de Neurología*, vol. 36 (1), 39-53. Recuperado de
http://www.cepazahar.org/recursos/pluginfile.php/7490/mod_resource/content/0/niveles-linguisticos/tema2-fonologico/documento_tema2-trastornos_fonologicos.pdf

Coloma Tirapegui, C.J. y De Barbieri Ortiz, Z. (2007). Trastorno fonológico y conciencia fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, v.27, n.2, 67-73. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-sumario-vol-27-num-02-13008584>

Correig Blanchard, M. y Jiménez Torroella, I. (1989). Papel de la fonología en la preparación de los niños para la lectura y la escritura. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, v.9, n.4, 200-207. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-sumario-vol-9-num-04-13008516>

De Barbieri Ortiz, Z. y Coloma Tirapegui, C.J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, v.24, n.4, 156-163. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-sumario-vol-24-num-04-13008575>

Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, v.31, n.1, 2-13. Recuperado de
<http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-la-conciencia-fonemica-aliada-adquisicion-90001863>

Echeverri Álvarez, J. (2012). Los orígenes culturales de la cognición humana. *Revista CES Psicología*, v.5, n.2, 134-137. Recuperado de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4174339>

Escudero Sanz, A., Carranza Carnicer, J.A. y Huéscar Hernández, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología*, v.29, n.2, 404-412.

Recuperado de

<http://www.revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.2.136871/147481>

Fernández Fernández, P. (1999). La relevancia del componente fonológico en los trastornos disléxicos: modelos de estudio tradicionales y aportaciones de la investigación actual.

Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, v.4, n.3, 121-127. Recuperado de
http://www.ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6700/1/RGP_4-8.pdf

Juárez Sánchez, A. y Monfort, M. (2002). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para con niños con dificultades*. Madrid: Santillana

Lara Díaz, M.F., Gómez Fonseca, A.M., García, M., Guerrero, Y. y Niño, L. (2010). Relaciones entre las dificultades del lenguaje oral a los 5 y 6 años y los procesos de lectura a los 8 y 9 años.

Rev.Fac.Med., v.58, n.3, 191-203. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-00112010000300004&script=sci_arttext

Leal Carretero, F. y Suro Sánchez, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v.17, n.54, 729-757. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127003>

López Gómez, S. y García Álvarez, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico*, v.1, n.5, 73-83. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4800699>

López Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia*, v.1, n.1, 1-11. Recuperado de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3875451>

Mariscal Altares, S. (2008). Los inicios de la comunicación y el lenguaje. En M. Giménez-Dasí (coord.) y S. Mariscal-Altares (coord.). *Psicología del desarrollo desde el nacimiento a la primera infancia* (129-157). Madrid: McGraw-Hill

Moreno-Flagge, N. (2013). Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, vol.57 (1), 85-94. Recuperado de <http://psyciencia.com/wp-content/uploads/2013/11/Trastornos-del-lenguaje-diagnostico-y-tratamiento.pdf>

Nuñez Delgado, P. y Santamaría Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, n.18, 72-89. Recuperado de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939>

Ortega Rodríguez, S. (2007). Lenguaje no verbal y gestualidad: dos vertientes en los estudios del lenguaje. *Graffylia*, v.7, 61-70. Recuperado de
<http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/7/61.pdf>

Vas, M. (2009). *Mi niño no habla bien*. Madrid: La esfera de los libros.

Vivar, P. y León, H. (2009). Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5, 11 años. *Revista CEFAC*, v.11, n.2, 190-198. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169313392003>

6. ANEXOS

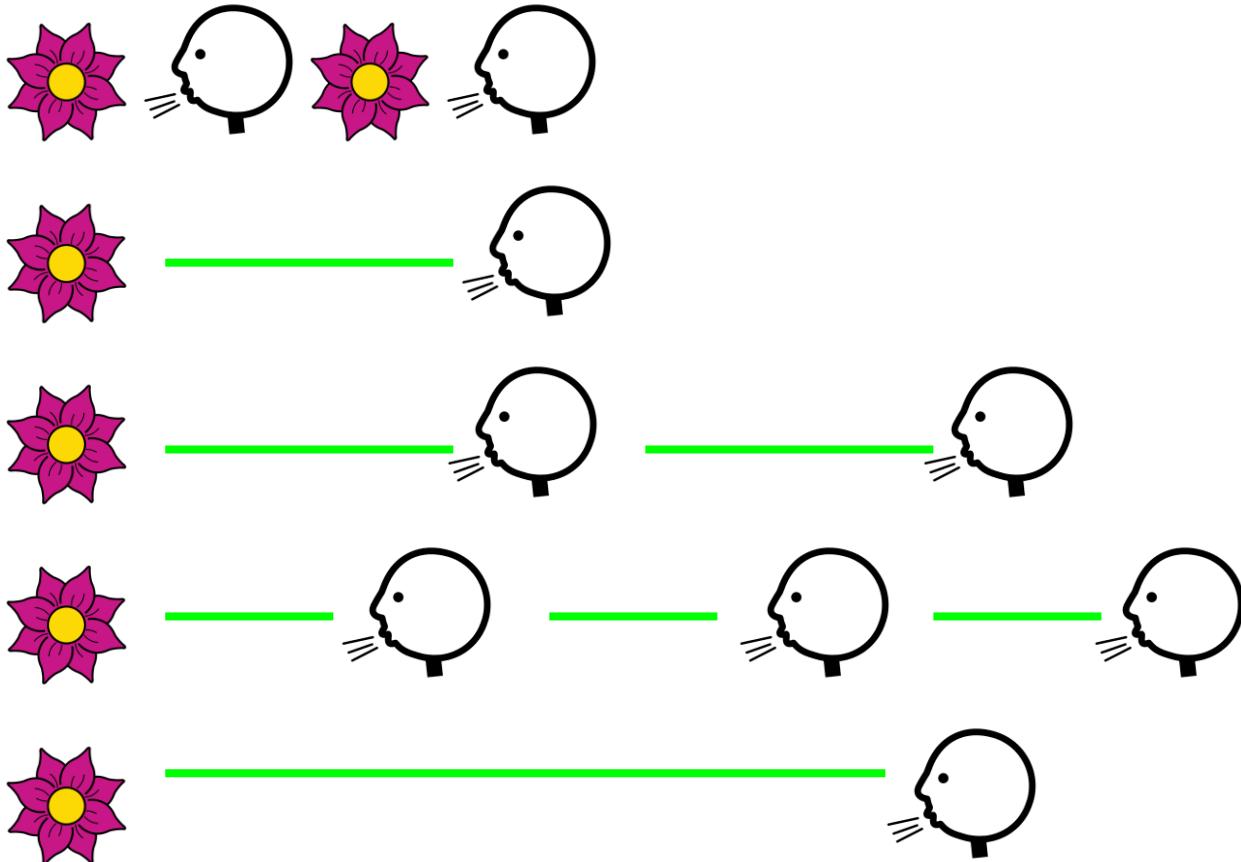
ANEXO 1

Gráficos de respiración

Flor: inspirar

Niño soplando una vela: espirar

Línea continua: retener



Imágenes extraídas de <http://www.catedu.es/arasaac/> (s.f.)

ANEXO 2

Cuentos de la señora lengua

LA SEÑORA LENGUA SALE DE PASEO

La señora lengua vive dentro de la boca con sus amigos los dientes (*el profesor señala la lengua y los dientes al nombrarlos*). Hoy, la señora lengua quiere salir de paseo. Primero, abre la puerta para observar el tiempo que hace fuera (*sacar la lengua*). Mira hacia el cielo para ver si llueve (*lengua fuera con la punta hacia arriba*). Mira hacia el suelo para ver si hay charcos y tiene que ponerse las botas (*la lengua apuntando hacia el suelo*). Pues algún charco sí que hay, así que entra

de nuevo en su casa (*la lengua se retira y se cierra la boca*) a ponerse sus botas. Por fin sale a la calle, primero mira hacia un lado a fin de asegurarse de que no vienen coches (*la lengua apunta lo más posible a la derecha*). Mira después hacia el otro lado, no vaya a ser que venga algún coche por allí (*la lengua apunta lo más posible a la izquierda*). A continuación cruza la calle vigilando sin parar a izquierda y derecha para comprobar que no corre peligro (*la lengua se desplaza a izquierda y derecha y viceversa varias veces*). Durante un rato da vueltas por el parque (*recorrer con la punta de la lengua el labio superior e inferior en círculos*). Después del paseo, ya cansada, vuelve a casa a dormir (*la lengua se meta en la boca y reposa bien apoyada tras los incisivos inferiores*).

LA SEÑORA LENGUA VA AL PARQUE

¿Qué día tan bueno hace hoy! La señora lengua ha decidido ir al parque a saltar a la cuerda. Allí se encuentra con sus amigos a los que saluda (*la lengua sale de la boca y la punta se mueve hacia arriba y hacia abajo*). Después se pone a saltar a la cuerda (*sale y entra de la boca con movimientos rítmicos sin que se mantengan separados los labios*). A veces hace volteretas en el aire (*doblar la lengua y morderla hacia arriba y hacia abajo*). Sus amigos aplauden, ¡qué bien le está saliendo! (*chasquear la lengua*). Comienza a anochecer y es hora de irse a casa. La señora lengua sube a su cuarto para darse un baño y descansar (*la punta de la lengua reposa detrás de los incisivos superiores, sin tocarlos*).

LA SEÑORA LENGUA NO SALE PORQUE HACE FRÍO

Hoy hace mucho frío y la señora lengua se asoma un poquito para averiguar qué tiempo hace (*se saca un poco la punta de la lengua entre los labios*). Como la temperatura es muy baja cierra la puerta rápidamente. Después vuelve a asomarse y se pone a temblar (*se saca la punta de la lengua y se hace una vibración conjunta de lengua y labios*). Así que decide que hoy, en vez de pasear, hará limpieza. Comienza a subir y bajar por las escaleras de casa para organizarlo todo (*elevar y descender la punta de la lengua alternativamente dentro de la boca*). Comienza por el piso de arriba: primero las ventanas (*relamer los dientes superiores por la parte interior*), y después el techo, ¡madre mía! ¡cuántas telarañas! (*recorrer el paladar con la punta de la lengua hacia delante y hacia atrás*). Más tarde baja al piso de abajo. Allí también limpia las ventanas (*relamer los dientes inferiores por la parte inferior*) y barre el suelo (*desplazar la punta de la lengua por el suelo de la boca*). Por hoy ya es suficiente, ahora a descansar (*la lengua se meta en la boca y reposa bien apoyada tras los incisivos inferiores*).

LA SEÑORA LENGUA VA AL CIRCO

Hoy, la señora lengua va al circo. Allí va a aprender a hacer malabarismos. Uno de ellos consiste en permanecer en posición recta sin moverse unos segundos (*la lengua sale lentamente, se estira lo más posible, se mantiene unos momentos quieta, sin vacilar, y regresa a la boca despacio, sin*

tocar los dientes). ¡Bravo, es un artista, lo ha conseguido! ¡Y ahora más difícil todavía! La señora lengua quiere tocar la nariz (*sale, levanta la punta hacia arriba para intentar tocar la nariz*). ¡Otra proeza! Ahora quiere tocar la barbilla (*se dobla y estira, quiere tocar la barbilla*). ¡Lo ha conseguido! Se merece un aplauso (*chasquear la lengua varias veces*).

LA SEÑORA LENGUA SUFRE PICORES

La señora lengua pide a sus vecinos, los dientes, que le rasquen y le den masajes (*se muerde suavemente y muy despacio la puntita de la lengua, luego la parte central y después por atrás; La lengua entra y sale rápidamente rozando los dientes*). De esta manera le alivian el picor. La señora lengua se tuerce (*doblar la lengua y morderla suavemente*), se balancea (*crear una canal elevando los laterales de la lengua*), y poco a poco sus picores van desapareciendo.

LA SEÑORA LENGUA SALUDA A SUS VECINOS, LOS DIENTES

Los dientes son buenos amigos de la señora lengua, por eso ella, de vez en cuando, visita personalmente a cada uno de ellos. Primero va a saludar a los del piso de arriba (*con la punta de la lengua los niños van tocando uno a uno los dientes de arriba*). Y después, visita a los del piso de abajo (*repiten la acción sobre los dientes de abajo*). Después de la visita de la señora lengua, todos los dientes lucen brillantes (*enseñar los dientes y esconderlos alternativamente*).

LA SEÑORA LENGUA VA AL GIMNASIO

La señora lengua se ha apuntado al gimnasio para ponerse en forma. Al llegar, lo primero que hace son estiramientos: se dobla hacia arriba (*con ayuda de los dientes se pliega la lengua hacia arriba y hacia dentro de la boca*), se mantiene así unos segundos y después se endereza. Después se dobla hacia abajo (*se coloca la punta de la lengua hacia abajo detrás de los dientes de abajo, doblada y aguantada con los dientes de arriba*). Finalmente la señora lengua practica el ejercicio más difícil (*se dobla por la mitad en sentido longitudinal haciendo un pequeño canal*). En el gimnasio todos se sorprenden y aplauden con fuerza (*chasquear la lengua*).

LA SEÑORA LENGUA LIMPIA LA CASA

La señora lengua es muy limpia. Vamos a ver como limpia su casa:

- Limpia las telarañas del techo: *los niños pasan la lengua por el paladar con movimientos transversales de delante hacia atrás.*
- Limpia las telarañas del porche: *Pasan la lengua por todo el espacio que queda entre los labios y los dientes de arriba y de abajo y en todas las direcciones.*
- Quitan el polvo de las paredes: *tocan el interior de las mejillas alternativamente.*
- Golpea un ladrillo suelto que hay en la pared: *Los niños aprietan la lengua contra las paredes interiores de las mejillas golpeándolas repetidamente.*

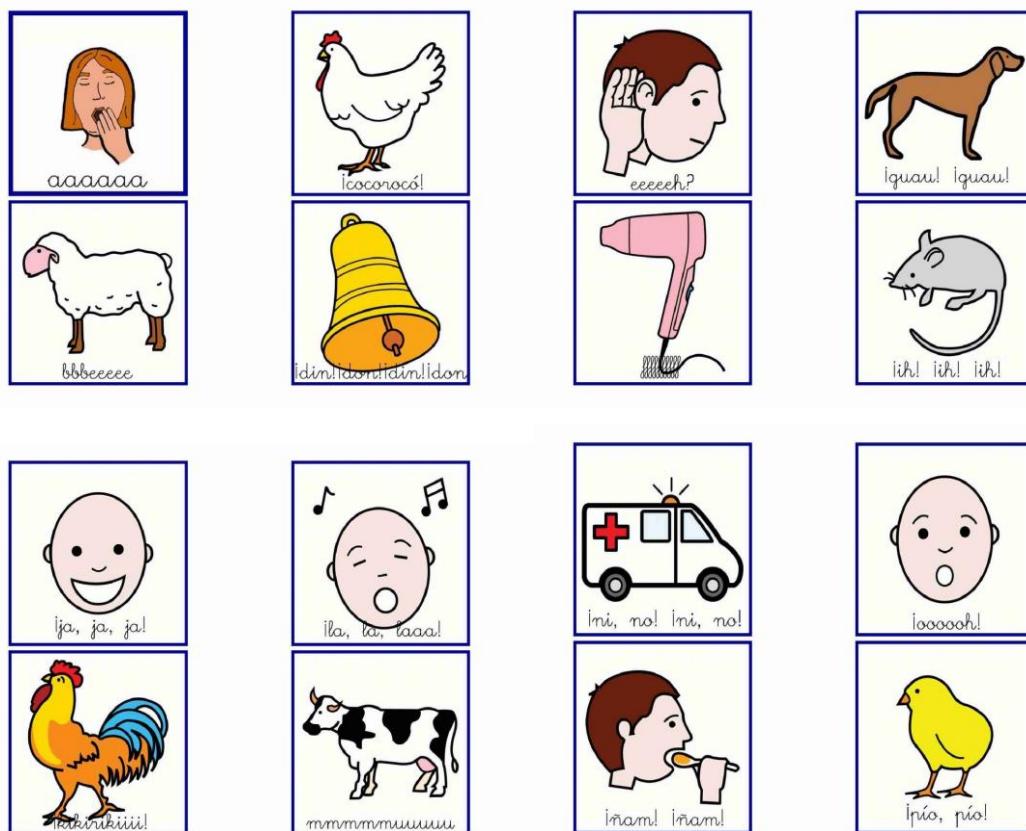
- Barre el suelo de la casa: *Los niños pasean la punta de la lengua por el suelo de la boca en todas direcciones.*
- Limpia la fachada: *rozan con la punta de la lengua el labio superior, exteriormente y en las dos direcciones.*
- Limpia la acera: *rozan con la punta de la lengua el labio inferior, exteriormente y en las dos direcciones.*
- Repasa bien la fachada y la acera: *rozan la lengua por el exterior de los dos labios, dando la vuelta entera en los dos sentidos.*
- Sacude la alfombra: *sacan la lengua y la mueven energicamente hacia arriba y hacia abajo.*

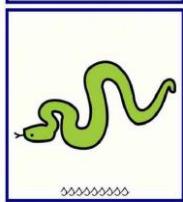
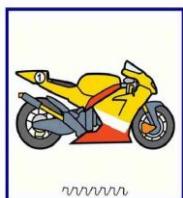
La lengua ha limpiado mucho. Y ahora ¿quién la limpia a ella? Los dientes se encargan de ello (los niños sacan la lengua y la aprisionan con los labios, hacen lo mismo con los dientes mientras la retraen despacio).

Fuente (adaptado): <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/eoechoiciana/cuentoslengua.pdf>

ANEXO 3

Libro de onomatopeyas





zzzzz

Fuente: <http://www.escuelaenlanube.com/recursos-para-el-aula-onomatopeyas/>

ANEXO 4

Tarjetas expresiones faciales



Fuente: <http://www.escuelaenlanube.com/ejercicios-de-praxias-faciales/>

ANEXO 5

Listado de praxias.

1. Sacar y meter la lengua de la boca.
2. Llevar el ápice de la lengua a las comisuras labiales, alternando derecha-izquierda.
3. Dirigir la lengua hacia la barbilla y hacia la nariz alternativamente.
4. Relamer labios de arriba-abajo, formando círculos.
5. Llevar la lengua arriba y abajo alternativamente, dentro de la boca.
6. Empujar con la punta de la lengua el carillo a izquierda y derecha.
7. Rozar suavemente los bordes de los dientes superiores e inferiores.
8. Lamer los dientes superiores e inferiores por fuera (colocando la lengua entre el labio y la arcada dentaria).
9. Mover la punta de la lengua desde los dientes superiores hasta la campanilla, acariciando todo el paladar.
10. Levantar la punta de la lengua y dirigirla a las muelas superiores derechas e izquierdas.
11. Levantar la punta de la lengua y dirigirla a las muelas inferiores derechas e izquierdas.
12. Chasquear la punta de la lengua contra el paladar.
13. Colocar la punta de la lengua detrás de los dientes superiores e inferiores de forma alternativa.
14. Elevar la lengua y morderla, descender la lengua y morderla.
15. Elevar los bordes laterales de la lengua, dando lugar a un pequeño túnel.
16. Alternar la relajación de la lengua con ponerla en tensión.
17. Morder labios superior e inferior.
18. Enseñar-esconder los dientes.
19. Protuir y estirar los labios.
20. Protuir los labios hacia derecha e izquierda.
21. Hinchar los carrillos como un globo y mantener.
22. Hinchar cada carrillo alternativamente.
23. Mantener los labios relajados y hacerlos vibrar.
24. Protuir la lengua entre los labios y lograr la vibración de la misma.
25. Mover la mandíbula derecha-izquierda y adelante-atrás.

ANEXO 6 : Registro de evaluación

NOMBRE: _____ EDAD: _____ FECHA DE NACIMIENTO: _____ LENGUA MATERNA: _____
 FECHA: _____ EXAMINADOR: _____ OBSERVACIONES _____

ÁREA	Respiración	Soplo	Motricidad de órganos bucofonatorios	Percepción y discriminación auditiva	Ritmo	Fonemas /p/ /b/ /t/ /k/ /j/ /m/ /n/ /ñ/ /l/ /d/ /g/ /f/ /ll/ /ch/	Conciencia silábica y fonémica
VALORACIÓN	<i>Oral</i> <i>Nasal</i>	<i>Intensidad (fuerte y/o suave):</i> <i>Direccionalidad (dirige el soplo al objetivo):</i>	<i>Movilidad lingual:</i> <i>Movilidad labial:</i> <i>Movilidad mandibular:</i>	<i>Capacidad auditiva:</i> <i>Discriminación de sonidos:</i> <i>Discriminación de fonemas:</i>	<i>Imita secuencias rítmicas:</i> <i>Fonemas que no emite:</i> <i>Patrones silábicos que emite:</i> <i>CV VC</i> <i>CVC CCV</i> <i>VV CCVC</i> <i>C= consonante</i> <i>V= vocal</i>	<i>Fonemas que emite de manera inadecuada:</i> <i>Manipula palabras mentalmente o con apoyo visual:</i>	<i>Segmenta palabras en sílabas/fonemas:</i>
OBSERVACIÓN					.		

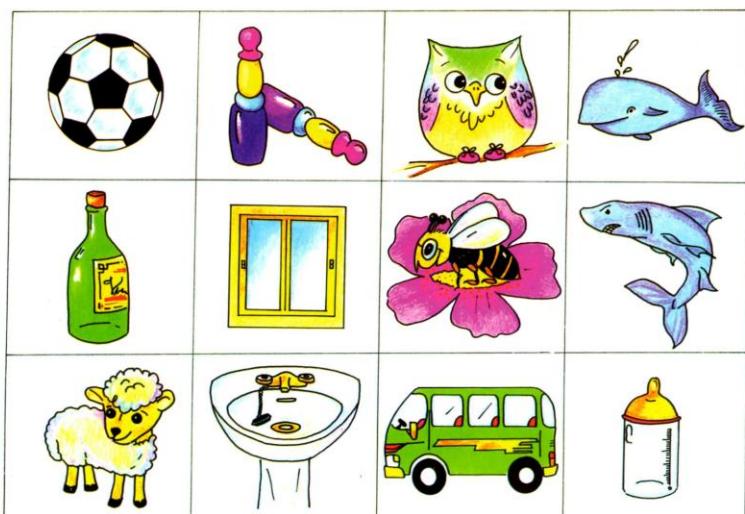
ANEXO 7

Tableros de fonemas correspondientes a la edad de 4 años

Fonema /p/



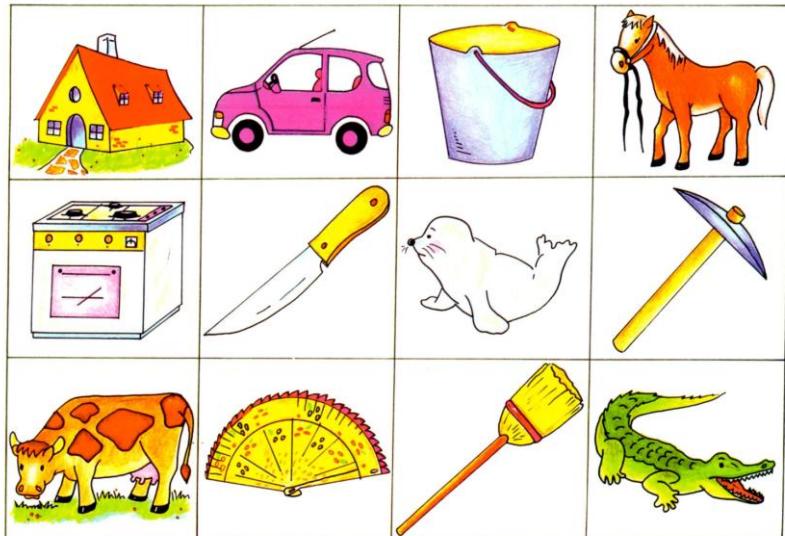
Fonema /b/



Fonema /t/



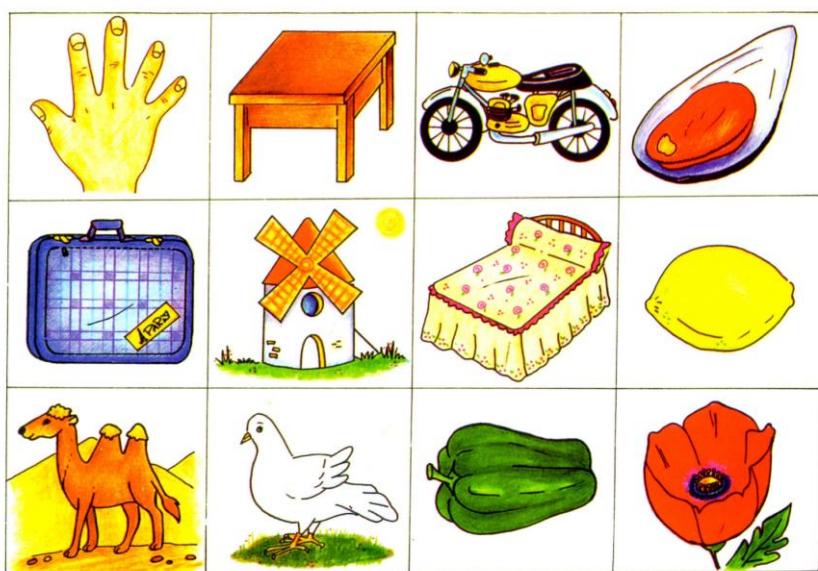
Fonema /k/



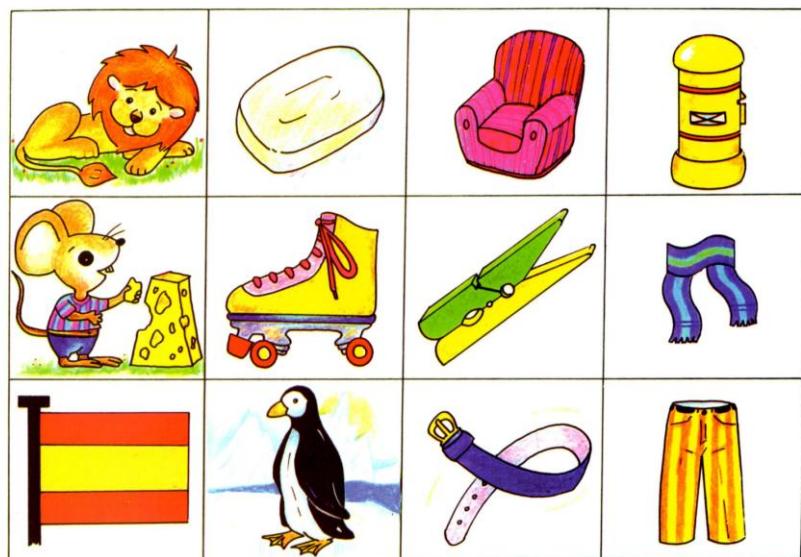
Fonema /j/



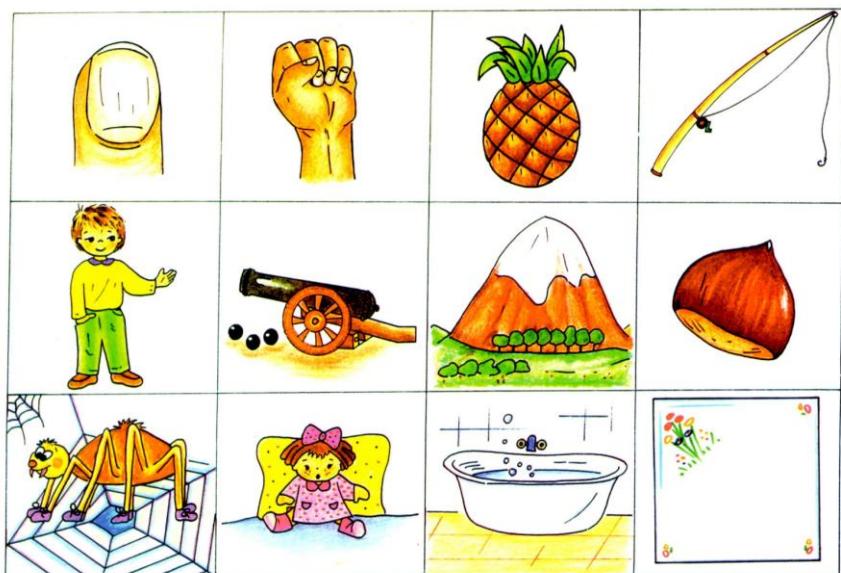
Fonema /m/



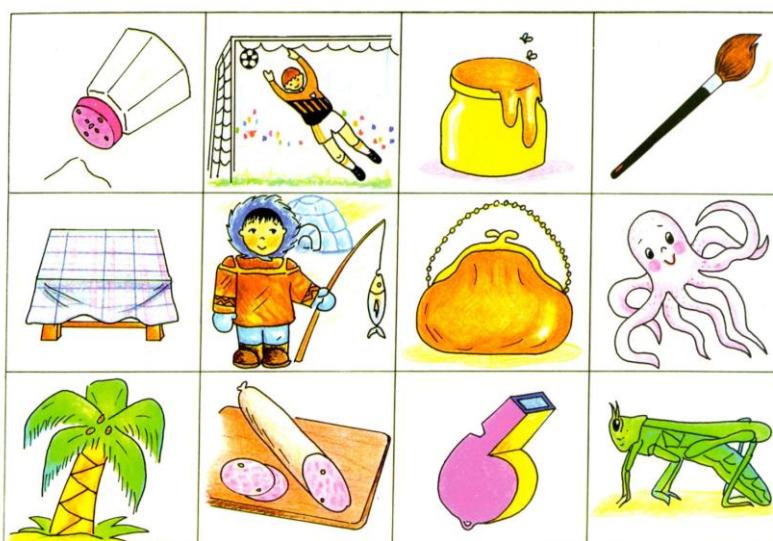
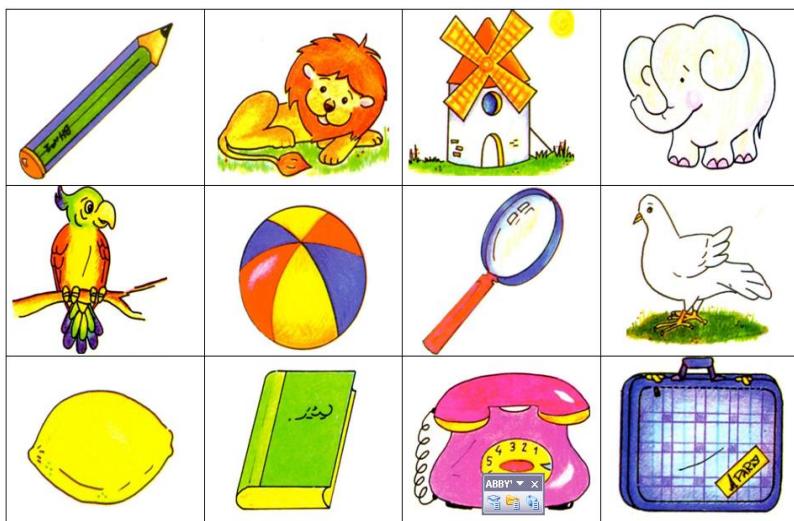
Fonema /n/ /-n/



Fonema /ñ/



Fonema /l/ /-l/



Fonema /d/



Fonema /g/



Fonema /f/



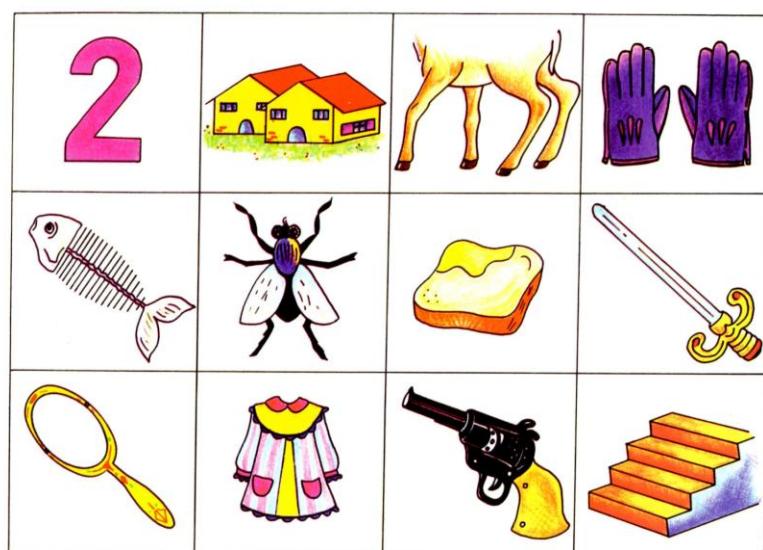
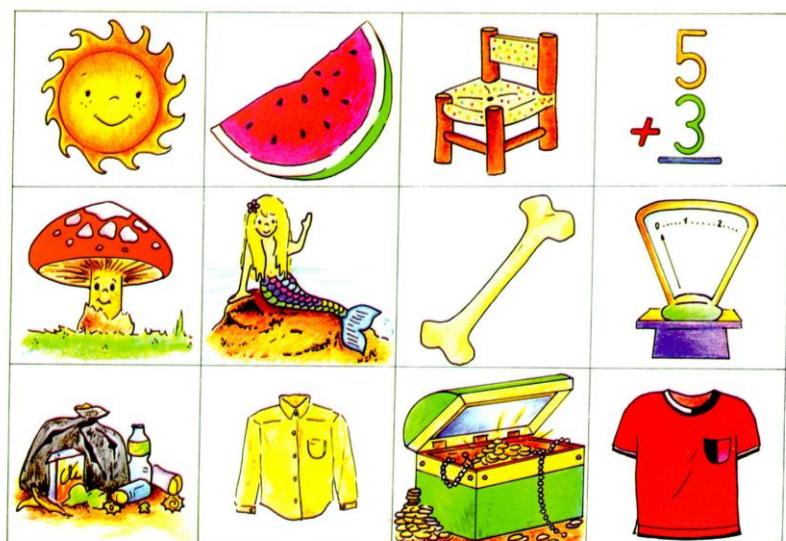
Fonema /ll/



Fonema /ch/



Fonema /s/ /-s/



Imágenes extraídas de Seivane-Cobo (1993).

ANEXO 8

Listado de las palabras de 1, 2, 3 y 4 sílabas

Palabras monosílabas: sol, pan, sal, col, pis, miel, nuez, gol, bol, gas, té.

Palabras bisílabas: pera, aro, loro, pollo, copa, lápiz, pato, bolso, pincel, pulpo, barco, preso, bruja, libro, fruta, fresa, tigre, rosa, remo, guantes, clavo, globo, regla, goma, traje, pluma, tabla, flecha, dado, dedo, casa, coche, cubo, foca, vaca, balón, nube, noche, tarta, gato, bota, yogur, llave, reyes, chapa, chino, hucha, foto, falda, sofá, café, jarra, jamón, ojo, caja, uña, piña, niño, mano, mesa, moto, cama, limón, gafas, silla, peso, mosca, pintor, carta, pueblo, león, jabón, buzón, pinza.

Palabras trisílabas: dinero, madera, helado, botella, ventana, lavabo, autobús, tobogán, tenedor, patata, plátano, tomate, martillo, lechuga, cuchara, cuchillo, salchicha, filete, caballo, escoba, números, piano, gallina, payaso, castillo, jirafa, pájaro, conejo, maleta, paloma, sirena, basura, camisa, pantalón, tesoro, jugador, tortuga, cartera, mochila, montaña, muñeca, bañera, galleta, guitarra, música, bigote, espejo, vestido, bandera, cinturón, caracol, farola, corazón, palmera, ladrillo, croqueta, trompeta, zapato, pelota, caretta, esquimal, silbato, granada, princesa, cepillo, cigarrillo, carroza, plomero, molino, corbata, látigo, espada, domador, delantal, tiburón, lavabo, biberón, llavero, girasol, mejillón, sereno, centella, enhufe, torreta, cajero, tarjeta, jengibre.

Palabras Polisílabas: lavadora, amarillo, amapola, camiseta, pegatina, teléfono, papelera, televisión, primavera, ordenador, telescopio, grapadora, barandilla, melocotón, amanecer, madrugada, calendario, pegamento, elefante, bicicleta.

ANEXO 9

Tarjetas para la conciencia fonológica



Una sílaba



2 sílabas



3 sílabas



4 sílabas