



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

ESTIMULACIÓN DEL HABLA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Trabajo fin de grado presentado por: Maria Planas Mas

Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil

Línea de investigación: Propuesta de intervención educativa

Director/a: Marta Silvero Miramón

Ciudad: Barcelona

19 de junio de 2015

Firmado por: Maria Planas Mas

CATEGORÍA TESAURÓ: 1.1.9. Psicología de la educación (Teorías del aprendizaje)

Agradecimientos

Dedicar este trabajo a la persona más importante de mi vida, mi compañero Oriol, padre de mis dos hijos Abril y Roger. Mi gran apoyo en todo momento y la persona que me animó a tirar adelante este proyecto y sin la ayuda del cuál este trabajo no hubiera visto la luz.

RESUMEN

Para que los alumnos de Educación Infantil consigan adquirir los principales contenidos de aprendizaje designados en cada área curricular es necesario un instrumento fundamental: el habla o lenguaje verbal. El lenguaje verbal es el instrumento básico de comunicación y representación de los seres humanos y es el que nos identifica precisamente como a seres humanos. En la escuela de infantil la utilización del lenguaje verbal permite desarrollar a lo largo de la etapa diferentes capacidades en los infantes como son: la comunicación no verbal, la comprensión oral, la expresión oral, la evocación de hechos y situaciones, la adquisición de vocabulario, la iniciación al lenguaje escrito, el respeto, la participación, la expresión, la escucha y el esfuerzo. Además hablar correctamente favorece el crecimiento personal y la autoestima.

Por ello, el presente Trabajo de Fin de Grado pretende en un primer momento hacer una revisión de las diferentes teorías sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje así como una revisión de los proyectos de estimulación del lenguaje verbal que se están llevando a cabo actualmente en algunas escuelas para en un segundo lugar, hacer una propuesta de intervención educativa destinada al primer curso de segundo ciclo de Educación Infantil para mejorar la competencia comunicativa a nivel fonético y fonológico de los alumnos de Infantil haciendo una estimulación del habla o lenguaje verbal. La metodología del proyecto estará basada en el juego mediante la explicación de cuentos interactivos, produciéndose así de manera lúdica un aprendizaje significativo.

Palabras clave: estimulación del lenguaje, educación infantil, lenguaje verbal, fonética y fonología, propuesta de intervención educativa.

ÍNDICE

1- Introducción: presentación, justificación del tema y de la metodología	4
2- Objetivos: General y específicos	6
3- Marco teórico	6
3.1. Desarrollo del lenguaje	6
3.1.1. Teorías de la adquisición y del desarrollo del lenguaje	7
3.1.2. Evolución del desarrollo del lenguaje de 0 a 6 años	10
3.1.3. Características del habla infantil	12
3.1.3.1. Nivel fonológico	13
3.1.3.2. Nivel semántico	15
3.1.3.3. Nivel morfológico	17
3.1.3.4. Nivel sintáctico	17
3.1.3.5. Nivel pragmático	18
3.2. El lenguaje y su relación con las áreas curriculares de la etapa de Educación Infantil	19
3.3. La estimulación de la lengua oral en la Educación Infantil y la prevención de problemas leves del habla	23
3.4. Revisión de los proyectos relacionados con la estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil	26
4- Propuesta de intervención educativa	30
4.1. Presentación	30
4.2. Principios metodológicos	30
4.3. Objetivos	31
4.4. Contexto	32
4.5. Contenidos	33
4.6. Actividades	33
4.7. Recursos materiales	43
4.8. Recursos humanos	44
4.9. Evaluación	44
4.10. Cronograma	45
5- Conclusiones	47
6- Limitaciones y prospectiva	48
7- Referencias bibliográficas	49
8- Anexos	52

1- INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y DE LA METODOLOGÍA

La selección del tema de: *la estimulación del habla en el aula de Educación Infantil*, viene motivada por la propia experiencia profesional, ya que debido a mi formación como pedagoga y logopeda, he podido comprobar *in situ* que hay aproximadamente un 10% de niños y niñas que tienen problemas a la hora de adquirir los fonemas¹ de la lengua castellana y catalana antes de finalizar la etapa de Educación Infantil y que necesitarán ayuda logopédica para su correcta adquisición. Además, suelen presentar problemas posteriormente en la adquisición de la lectoescritura.

Así pues, este proyecto pretende ser un recurso en el aula de educación infantil para ayudar en la prevención de estas dificultades en la adquisición de determinados sonidos que presentan mayor dificultad. La metodología del proyecto estará basada en la explicación de cuentos interactivos, produciéndose así de manera lúdica un aprendizaje significativo.

El cuento tiene un gran valor educativo, es un recurso metodológico en Educación Infantil. A través de él se contribuye al desarrollo global del niño en todos sus ámbitos: lenguaje, social, emocional, cognitivo y motor. Definimos el cuento como un relato breve que puede ser oral o escrito en el que se narra una historia de ficción, fantástica o verosímil. (Bejerano, 2011).

A través del cuento se puede trabajar: la creatividad del niño, la expresión oral, la sensibilidad artística, la empatía, el lenguaje tanto oral como escrito, la motivación para aprender, la comprensión de roles sociales y valores culturales.

La mayoría de los contenidos que tienen que aprender los niños y niñas al finalizar la etapa de Educación Infantil son procedimientos de utilización de la lengua, mediante los cuales aprenden actitudes y conceptos relacionados con el lenguaje (Bassedas, Et al. 2005).

En mi comunidad, Cataluña, conviven la adquisición de la lengua castellana y catalana en las escuelas, ambas cooficiales. A continuación, basándome en el cuadro de la evolución fonológica del catalán y el castellano de Laura Bosch (1983) voy a explicar la secuencia evolutiva en qué aparecen los distintos sonidos de ambas lenguas² puesto que constituye una información esencial para posteriormente contextualizar el análisis de la adquisición y desarrollo del habla, que también supondrá la base conceptual de la propuesta de intervención referida en la segunda parte del trabajo. En este sentido, Bosch encontró los siguientes porcentajes de éxito en la adquisición de cada grupo de sonidos:

Los sonidos nasales ([m],[n],[ñ],[n],[ñ],[ŋ],[ñ],[ñ]) a partir de los 3 años los acostumbran a hacer bien el 90% de los niños.

¹ Se llaman *fonemas* a las unidades mínimas de lenguaje sin significado por las que es posible establecer diferencias significativas entre los elementos lingüísticos. Los fonemas se relacionan con los sonidos que somos capaces de articular. Sin embargo los sonidos son mucho más numerosos que los fonemas. (Clemente,1995).

² Ver Cuadro de las consonantes del castellano y español medieval y moderno en anexos.

Los sonidos velares ([k], [g], [γ], [h]) los hacen bien el 90% de los niños a los 3 años, excepto el sonido /g/ que solo lo hacen bien el 80% de los niños a los 3 años y el 90% de los niños a los 4 años.

Los sonidos africados ([ts],[dz], [tʃ],[dʒ], [ŷ]) los hacen bien el 90% de los niños a los 4 años.

Los sonidos alveolares y dentales: El fonema *alveolar* /l/ lo acostumbran a hacer bien el 90% de los niños a los 3 años, pero lo incluyo dentro de este grupo de sonidos /l, r, d/, ya que muy a menudo es un triángulo que muchos niños confunden, debido a que los tres tienen un punto de articulación muy parecido.

Así pues, los otros sonidos: el sonido alveolar (r floja) y el sonido dental (d) solo lo hacen bien a los 3 años el 70% de los niños y no es hasta los 4 años que lo hacen bien el 90% de los niños.

Los sonidos fricativos: (/ β/, [f], [θ], [ð], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [y], [x], [ɣ], [h]) el 90% de los niños hacen bien el fonema /s/ a los 5 años. Y el fonema de la /s sonora/ del catalán a los 6 años.

Los grupos consonánticos (consonante+ r) el 90% de los niños lo hacen bien a partir de los 6 años.

En cambio, el grupo consonántico (consonante+ l) el 90% de los niños lo hace bien a los 4 años.

Por último, los sonidos vibrantes: el sonido de la /r múltiple/ a los 5 años solo lo hace bien el 80% de los niños y no es hasta los 7 años que lo hace bien el 90%. En cambio la /r simple/ el 90% lo hace bien a los 5 años.

Este orden de aparición de los fonemas se debe a que hay sonidos que por sus características prácticas o perceptivas, son de más fácil producción y diferenciación. Y por tanto suelen aparecer antes. Por el contrario otros sonidos son más difíciles, bien porque exigen más control y precisión de los órganos bucofonatorios en su producción o porque son poco contrastados a nivel perceptivo con otros sonidos próximos (Massana, M. 2003). Ingram (1976) consideraba como nivel de logro los 4 años, lo que valdría para los niños españoles si se exceptúan los grupos consonánticos y la correcta emisión de la líquida vibrante existente en castellano.

Así pues, teniendo en cuenta este problema detectado en nuestras aulas a partir de mi experiencia profesional y a mi inquietud por dar recursos al profesorado de educación infantil a la hora de prevenir estos problemas leves del habla, el presente trabajo constará de los siguientes apartados: un marco teórico sobre las teorías sobre el desarrollo y adquisición del lenguaje, un breve resumen sobre las características del habla infantil que como maestros se deben conocer, una explicación de la importancia de la estimulación de la lengua oral en educación infantil y su relación con las áreas curriculares de la Educación Infantil, una revisión de los principales proyectos que se están llevando a cabo actualmente en algunas escuelas de nuestro país sobre estimulación del lenguaje en Educación Infantil y finalmente una propuesta de intervención educativa específica para estimular el habla en Educación Infantil

2- OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Conocer y analizar cómo se produce el lenguaje oral en los niños y cómo se adquiere su competencia en el segundo ciclo de Educación Infantil con el objetivo de facilitar pautas para su estimulación temprana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las diversas fuentes teóricas sobre el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas.
- Presentar una propuesta didáctica que estimule el desarrollo de la lengua oral en las aulas de Educación Infantil y ayude a prevenir posibles trastornos articulatorios leves de la misma (dislalias).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. DESARROLLO DEL LENGUAJE

El interés por la adquisición y el desarrollo del lenguaje durante los primeros años de vida del ser humano ha existido desde siempre. Es relevante como San Agustín en sus *Confesiones* (398dc) ya se planteaba esta duda, que trató de resolver haciendo un ejercicio de memoria con técnicas retrospectivas sobre su propio proceso de adquisición. Sin embargo, en la Antigüedad el interés por el origen del Lenguaje no era tanto de carácter científico sino que estaba influido por cuestiones religiosas y políticas.

Tras el Renacimiento, se produce una renovación en el estudio de la adquisición del lenguaje con el Empirismo Inglés i la Ilustración Francesa. La nueva visión antropocentrista predominante en la época lleva a los científicos a interesarse por el funcionamiento del pensamiento y la comunicación humana. Quizás, los primeros estudios llevados a cabo por una mínima metodología científica sean los de Tiedermann en 1787, basados en la evolución lingüística de sus propios hijos mediante diarios de observación evolutiva; o el de Itard, científico que estudió el caso del famoso “niño salvaje” de Aveyron durante los primeros años del S.XIX.

Las primeras muestras de preocupación por el estudio del desarrollo del lenguaje exclusivamente científica arrancan a principios del S.XX. Aparecieron las técnicas de observación naturalista. Éstas, introducidas por Darwin a mediados del S. XIX para el estudio de las especies animales. Así aparecieron las notas biográficas o diarios de bebés. En ellas, los investigadores observaban y analizaban el desarrollo lingüístico de un bebé mientras tomaban nota de ello. De esta forma surgieron los primeros estudios longitudinales. Sin embargo, seguían existiendo carencias metodológicas. Uno de los primeros teóricos que escribió sobre la ontogénesis del

lenguaje fue el biólogo suizo Jean Piaget (1924), famoso por sus teorías en psicología evolutiva. En su obra *El lenguaje y el pensamiento en el niño* afirma el origen intelectivo del lenguaje.

En contraposición, poco después, el psicólogo ruso Lev Vygotsky expuso sus teorías sobre la adquisición del lenguaje como un proceso de origen social y cultural, no intelectual como proponía Piaget (Garrote, 2010).

Así pues, el origen del desarrollo del lenguaje es algo que ha inquietado y que se ha cuestionado el hombre desde sus orígenes. Primero de una manera más filosófica o religiosa, para poco a poco ir haciendo un estudio de este origen más objetivo basado en la metodología científica y en datos objetivables siguiendo por tanto las bases del método científico iniciado por Darwin con sus técnicas naturalistas. Los dos principales teóricos que estudiaron el tema del origen del lenguaje humano a principios del siglo XX están contrapuestos en sus teorías. Así Piaget defiende que el origen del lenguaje es intelectivo y Vygotsky que su origen es social y cultural.

3.1.1. Teorías de la adquisición y del desarrollo del lenguaje

A continuación haremos un breve repaso de las principales teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje aparecidas en el S.XX (Garrote, 2010) y algunas de sus características. Se puede hablar de tres enfoques básicos: teorías conductistas, innatistas y cognitivistas.

- El conductismo de Skinner

El conductismo nació en los primeros años del S.XX con los experimentos de científicos como Watson en la Universidad de Chicago o Pavlov en Rusia. Ambos realizaron experimentos con animales para demostrar que mediante el condicionamiento era posible modificar su comportamiento. Según esta teoría, el comportamiento humano puede ser explicado mediante la fórmula estímulo-respuesta. Uno de los más destacados por sus estudios sobre la adquisición del lenguaje fue Skinner (1938) con su obra *The behavior of organisms*.

Para él, el aprendizaje del lenguaje se produciría por simples mecanismos de condicionamiento. En un principio, los niños simplemente imitarían, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones. El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se haría por condicionamiento operante. Los adultos que se encuentran alrededor del niño recompensarán la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc. Y castigará con la desaprobación todas las formas de lenguaje incorrecto, como enunciados agramaticales.

La principal crítica a esta teoría es que, a pesar de aceptar que la imitación puede jugar un papel importante en el proceso de adquisición de una lengua, no explica hechos como los errores por analogía tan comunes en el lenguaje de los niños. El lenguaje infantil no es un fiel reflejo del lenguaje adulto, sino que posee características propias que no son atribuibles a la imitación.

- El innatismo de Chomsky

En contraposición al conductismo surge un enfoque conocido como racionalismo o mentalismo. Su máximo representante es Noam Chomsky (1957) que escribió la obra *Syntactic Structures*, defiende que la mente es la única fuente de conocimiento y sólo mediante la introspección se puede alcanzar una explicación a los orígenes y funcionamiento del lenguaje. Propone la teoría del innatismo entendiendo que los seres humanos nacemos con una serie de conocimientos lingüísticos genéticamente determinados que se concretan en la relación con el medio. Propone la existencia de un dispositivo para la adquisición del lenguaje o LAD (Language Acquisition Device), capaz de recibir el input lingüístico y a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Este LAD solo se activa cuando el niño se expone a datos externos, sino no se activa. Así se explicarían casos como el de Genie, la niña californiana que fue privada de contacto lingüístico hasta los doce años y que, a pesar de los intentos de sus educadores, nunca consiguió adquirir una competencia lingüística completa.

Aunque muchos psicólogos, biólogos y lingüistas están de acuerdo en que el hombre está genéticamente predeterminado para la adquisición y uso del lenguaje, la teoría de Chomsky sigue dejando muchas dudas. Por ejemplo, no explica el porqué de las diferencias en producción de un niño a otro durante el proceso de aprendizaje; ni por qué unas estructuras se aprenden antes que otras.

- Teorías cognitivas defendidas por Piaget, Vygotsky, Luria, Bruner y Ausubel

Todos los autores citados tienen como idea de partida establecer hasta qué punto el lenguaje determina a la cognición. Todos ven al lenguaje como una parte más del desarrollo cognitivo general, y las diferencias entre ellos residen en al grado de importancia que cada uno otorga al papel del lenguaje en dicho desarrollo cognitivo.

Jean Piaget (1924) se centró en el estudio de las actividades de los niños como manifestación directa de la inteligencia y llegó a la conclusión de que el lenguaje es una consecuencia del pensamiento y no al revés. La cognición no depende del lenguaje para su desarrollo. Considera al contexto relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje, su obra principal fue *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (El juicio y el razonamiento en el niño).

Vygotsky (1987). Con su obra *Pensamiento y lenguaje*, es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para él, la reciprocidad entre el individuo y la sociedad es muy importante. El habla es fundamentalmente un producto social y juega un papel decisivo en la formación de los procesos mentales. El lenguaje precederá al pensamiento. Además, habla y acción están íntimamente unidas. Luria, investigador soviético y seguidor de Vygotsky, entiende que el lenguaje es un factor de gran importancia en el desarrollo

cognitivo. Concibe el lenguaje como un elemento de regularización de la actuación y el comportamiento.

Bruner (1986) intenta conciliar las dos posturas anteriores. Escribió la obra *El habla del niño*. Así Bruner considera que el desarrollo del pensamiento no se consigue a través del lenguaje, ni tampoco el lenguaje es una función periférica del desarrollo cognitivo. Bruner dice que el lenguaje es el agente de dicho desarrollo cognitivo.

Bruner sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje para comunicarse en el contexto de la solución de problemas. De acuerdo con Bruner el niño necesita dos fuerzas para conseguir el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al LAD de Chomsky, la otra sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó LASS (Language Acquisition Support System) a este ambiente de apoyo. Dentro de este ambiente de apoyo sería relevante la presencia del *maternés*, que es la forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños, que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetitividad, concentración en el “aquí y ahora” y en su simplicidad. Este *maternés* aparecerá generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el tutor y el niño concentran su acción en un solo objeto y uno de ellos “vocaliza” sobre él (Garrote, 2010).

Y por último, dentro de las teorías cognitivas, Ausubel (1963) propone una explicación teórica del proceso de aprendizaje según el punto de vista cognoscitivo, pero tomando en cuenta además factores afectivos tales como la motivación. En el año 1963 publicó *Psicología del aprendizaje significativo verbal*. Ausubel, es el creador de la teoría del aprendizaje significativo. El concepto de aprendizaje significativo fue definido como el proceso a través del cual una nueva información, un nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende. La diferencia entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico está en la capacidad de relación del nuevo conocimiento con la estructura cognitiva, si esta es arbitraria y lineal, entonces el aprendizaje es mecánico y si no es arbitraria y sustantiva, entonces el aprendizaje es significativo.

Así pues, las teorías sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje divergen según el autor, hay autores como Skinner llamados conductistas, que creen que el lenguaje se crea por imitación; también tenemos los innatistas como Chomsky que creen que venimos genéticamente determinados para aprender el lenguaje y por último, los cognitivistas como Piaget o Vygotsky que creen que el lenguaje es una consecuencia del pensamiento; Bruner cree que el niño viene determinado genéticamente para aprenderlo pero además necesita del estímulo del medio ambiente para crearlo y Ausubel da mucha importancia a la motivación y al aprendizaje significativo versus el memorístico.

Ninguna de ellas es absolutamente determinante y todas ellas han obtenido críticas y dejan lugar a dudas; así pues, el Conductismo de Skinner no explica por qué el habla de los niños tiene unas características que la definen como son las analogías que hacen y que no se pueden explicar solo por la imitación; en cuanto al Innatismo de Chomsky no nos aclara por qué hay diferencias de

producción de un niño a otro, ni por qué algunas estructuras se aprenden antes que otras; y dentro de las teorías cognitivistas; la principal crítica a Piaget es que sus planteamientos sobre el desarrollo se limitan a un modelo lineal y acumulativo en el que se adquieren progresivamente estructuras de complejidad creciente, pero su modelo desconoce las curvas irregulares del desarrollo, caracterizadas por hundimientos, turbulencias, emergencias, regresiones, etc.

La principal crítica a Vygotsky es que separa las ideas de lenguaje y pensamiento, muchos psicólogos piensan que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan en caminos paralelos en vez de vías diferentes, en cambio Vygotsky postula que la palabra hablada debe ser adquirida antes de que el pensamiento o concepto de pelota pueda desarrollarse. La crítica principal a Bruner y su sistema de descubrimiento es que las ventajas proclamadas no han sido demostradas en investigaciones cuidadosamente controladas, además es imposible decir exactamente qué pasos y qué conductas constituyen el enfoque del descubrimiento, y por tanto es muy difícil someterlo a prueba.

En resumen y desde una perspectiva analítica global, decir que las teorías cognitivas son las más completas respecto a la explicación de cómo se adquiere el lenguaje y que el Cognitivismo está presente hoy con gran fuerza en la Psicología de la Educación en conceptos tales como: la importancia de aprendizajes previos, el aprendizaje significativo, el rol activo del sujeto como constructor de su conocimiento, entre otros.

3.1.2. Evolución del desarrollo del lenguaje de 0 a 6 años

Los estudios sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje infantil realizados hasta hoy han establecido ciertos períodos o etapas en dicho proceso. A pesar de que existen grandes diferencias entre las teorías comentadas en el apartado anterior, todos los investigadores coinciden en establecer las siguientes etapas del desarrollo lingüístico en el niño (Bigas, 1996, Calleja, 2009, Díez Izta, 1992, Garrote, 2010).

- *Comunicación prelingüística*

El niño y sus padres empiezan a comunicarse muy pronto. Además, el niño presenta una especial atención al habla, dirigiendo su mirada hacia el adulto como respuesta a las voces. La primera herramienta comunicativa del niño es su llanto, que producirá una acción paterna con relación al contexto, atendiendo a las necesidades del bebé. A las seis semanas el niño sonríe por primera vez estableciendo nuevos lazos comunicativos. A las doce semanas el niño sonríe cuando le hablan y produce sonidos de carácter vocal modulado que son mantenidos durante quince o veinte segundos. A las veinte semanas no sólo emite sonidos de carácter vocal sino que éstos se entremezclan con consonantes.

Cuando tiene seis meses empieza a hacer un balbuceo semejante a emisiones monosílabicas. Las más comunes parecidas a sílabas del tipo /ma/, /mu/, /da/, /di/. A los ocho meses se hacen más frecuentes las repeticiones y estas pueden indicar emociones. Finalmente,

sobre los diez meses las emisiones se mezclan con sonidos de juego como los gorgoritos y el niño realiza imitaciones de sonidos (Díez, 1992).

- *Prelenguaje*

Las funciones del lenguaje en esta etapa serían, primero, de orden pragmático (obtención de objetos y servicios, control de la conducta de las personas) y expresivo (manifestaciones de agrado o rechazo). Más adelante, el lenguaje tendrá una función heurística (obtención de información sobre el medio inmediato) e imaginativa (creación de realidades propias).

El niño emite sus primeras palabras al final del primer año. En un principio, se referirán a objetos y personas, pero aún no expresarán peticiones o descripciones del ambiente. Estas primeras palabras se caracterizan por usar un número limitado de elementos fonéticos y por referirse a categorías más amplias que las aceptadas por la lengua adulta, tanto en lo que se refiere a objetos como a acciones. Las palabras, en esta época, expresan ideas que un adulto comunicaría mediante oraciones completas, a esto se le denomina habla polisintética o holofrástica.

Entre los dieciocho y los veinte meses se empiezan a formar frases que constan generalmente de dos palabras, pudiendo llegar a siete³. El niño reproduce las frases que escucha acortándolas; este acortamiento se conoce como “lenguaje telegráfico” (Brown, 1981) y se caracteriza por la retención de los elementos con alta carga semántica (sustantivos, verbos, adjetivos) y la omisión de aquellos elementos que cumplen una función gramatical. En el aspecto formal, estas frases se caracterizan por mantener el orden original.

La elección de las palabras por parte del niño se haría en razón de la función referencial de los significantes (los sustantivos, los verbos y los adjetivos hacen referencia a objetos, acciones o cualidades presentes y actuales), la brevedad de la palabra, la imposibilidad de inferencia de la palabra por el contexto y la acentuación más fuerte que se le otorga a las palabras con mayor carga semántica dentro de la oración (Brown, 1981).

A partir de los dos años de edad, el niño posee ya un vocabulario que excede las cincuenta palabras. Comienza a usar la morfología flexiva del lenguaje, es decir, aquellos elementos que modifican el significado de las palabras, dándoles una connotación más específica (pluralidad, tiempo) o estableciendo relaciones entre elementos. El orden en que éstas se aprenden, al menos en inglés, es bastante consistente y depende, en parte, de la complejidad de los morfemas (Dale, 1992). Un hecho interesante de este aprendizaje de flexiones es la hiperregularización, es decir, el uso de los mismos morfemas de los verbos regulares en los irregulares, lo que muestra que el niño busca patrones de lenguaje.

- *Lenguaje*

A esta etapa se llega cuando el niño alcanza los tres o cuatro años. Se produce un abandono de las estructuras del lenguaje infantil y de su vocabulario específico. Este vocabulario infantil es

³ La mayor parte de los estudios se han realizado teniendo en cuenta como referencia la lengua inglesa. Por tanto estos datos pueden variar notablemente de una lengua a otra.

sustituido por construcciones cada vez más parecidas al lenguaje adulto (Bouton, 1976). En el caso del inglés, se aprenden las principales estructuras gramaticales. Estas permitirán a los niños crear oraciones declarativas, negativas, interrogativas e imperativas.

En esta etapa de los tres a los cuatro años se produce el verdadero diálogo. El niño de esta edad adquiere la función informativa del lenguaje. Es decir, la que permite al niño producir lenguaje sin que éste tenga relación con algún elemento de su contexto inmediato (Boada, 1986). Se produce una interacción entre la actividad verbal libre y la gramática de carácter autónomo de la etapa anterior. También se produce una actividad mimética versus el adulto, donde a imitar los patrones lingüísticos del adulto. Según Luria (1956), también hay que sumarle la función autorreguladora de la conducta del lenguaje que determina que el niño se plantea metas y busque los medios para lograrlas de acuerdo a las funciones que el mundo lingüístico le ofrece.

La siguiente tabla presenta un resumen de la evolución lingüística del niño. Para su realización, hemos seguido las etapas expuestas por Anula (1998):

Tabla 1 Evolución lingüística del niño

Etapa	Edad	Características
Sonidos no lingüísticos	0-2 meses	Llanto, suspiros, etc.
Fase prelingüística	2-7 meses	Arrullo
Balbuceo	7-12 meses	Emisiones silábicas aisladas
Periodo holofrástico	12-18 meses	Palabras aisladas
Habla telegráfica	18-36 meses	Aparece la sintaxis
Estructura adulta	3-4 años	Mecanismos básicos
Estructura adquirida	4-6 años	Aprendizaje completo

Extraído de Garrote (2010), p.41

Las edades son siempre orientativas, nunca exactas, ya que cada individuo muestra patrones individuales durante todo el proceso de aprendizaje. No obstante, el proceso parece ser similar para cualquier niño que no presente ninguna anomalía o patología lingüística y los períodos aquí establecidos son bastante representativos.

3.1.3. Características del habla infantil

Para poder programar varias sesiones de estimulación del lenguaje oral en un aula de infantil es necesario conocer los diferentes niveles que componen nuestra lengua materna, puesto que son con los que vamos a trabajar. Así se podrán analizar las características del habla infantil

(Clemente 1995). A continuación explicaremos los diferentes niveles que conforman el habla infantil: fonológico, semántico, morfológico y sintáctico.

3.1.3.1. Nivel fonológico

La mayor parte de los autores han encontrado que hay unos determinados niveles en las producciones fonológicas infantiles. Anisfield (1984) separa en dos grandes niveles el desarrollo fonológico de los niños; Oller (1980), en cinco; Stark (1979), en seis. Así pues, no hay un acuerdo general entre todos los autores que han estudiado este tema y las dificultades se encuentran en considerar qué unifica el nivel y cuándo se produce el cambio de estadio.

A continuación se expone una tabla-resumen de los seis estadios para el desarrollo fonológico que propone Stark (1980):

Tabla 2. Resumen de los estadios de Stark para desarrollo fonológico (Stark, 1980)

Estadio	Edad	Estadio Fonológico	Etapas lingüísticas	Desarrollo cognitivo
1	Hasta 1 año	Balbuceo	Comunicación Prelingüística (gestos y llantos)	Sensorio-motor
2	1 año-18 meses	50 primeras palabras	Holofrases	Sensorio-motor
3	18 meses- 4 años	Fonología de expansión procesos de simplificación	Telegráfica Frases simples	Subperíodo preconceptual
4	4-7 años	Fin del repertorio fonológico	Frases complejas	Subperíodo intuitivo

Extraído de (Clemente, 1995) p. 38

Esta clasificación de los diferentes estadios del desarrollo fonológico que propone Stark es de las más completas. Ya que explica los cuatro momentos más importantes fonológicamente hablando por los que pasa un niño al empezar a hablar. Y además están vinculados con los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget.

Hay dos grandes niveles en el desarrollo fonológico (prelingüístico y lingüístico).

- a) Desarrollo fonológico prelingüístico: Según Stark (1979) en el estadio 1 las primeras emisiones de los niños están formadas por el *llanto* y los *sonidos vegetativos de desagrado y de felicidad* durante las quince primeras semanas de vida. Este observó que los cambios prosódicos, rítmicos, etc., están ya presentes en las producciones del llanto de los recién nacidos. Los sonidos vocálicos dominan las emisiones reconocidas como gritos, mientras que las consonantes dominan los sonidos vegetativos. En el estadio tres, de *juegos vocálicos*, aparecen los llamados “ruidos consonánticos”: los chasquidos, los gorjeos, las oclusiones y los ruidos de fricción, que serán los precursores de las consonantes oclusivas, fricativas, vibrantes, etc. También se producen los sonidos atrasados faringeales, los típicos “ajós”. Los sonidos fonéticos son: /g/ y /x/ e incluso /k/, las vocales suelen ser /a/, /ao/, /ae/, vocales abiertas. Le sigue el *balbuceo* que es el comportamiento más interesante de todos los que fonéticamente produce el bebé prelingüístico. Se tratan de producciones consonante- vocal- consonante-vocal. Se repite en cadenas de cierta longitud (3 o 4 sílabas).

Le sigue el *balbuceo reduplicado* que podría definirse como la producción de series de sílabas con estructura consonante-vocal. Las consonantes preferidas son las bilabiales e intermedias (dentales y alveolares), oclusivas y nasales apoyadas con vocales abiertas. Continúa el *balbuceo sin reduplicar* y la jerga. En este nivel tiene entre 10 y 14 meses. Las cadenas de esta nueva versión de balbuceo son más cortas y con cambios consonánticos de una sílaba a la otra. Algunos niños se inician en la jerga o tipo de producción entonada (“como si... hablasen”).

Alrededor del año se producen los comportamientos lingüísticos y cognitivos propios de la transición a la palabra. Los tipos de lenguaje de la transición podrían ser resumidos en tres bloques: sonidos de juego, protopalabras y jerga. Las *protopalabras* son expresiones articuladas que ocurren en contextos definidos y que no son producto de la imitación inmediata; su funcionamiento es referencial (una situación, una protopalabra) y significativo (se pueden reconocer por cualquier persona familiarizada con los niños). (Halliday, 1975)

- b) Desarrollo fonológico en etapas lingüísticas tempranas: Aproximadamente entre el año y los dieciocho meses se produce la *etapa holofrásica*. Jakobson dijo que las primeras palabras de los niños tendrían la siguiente configuración: cadenas consonante-vocal o consonante-vocal reduplicadas y que las primeras consonantes serían bilabiales (/b, m, p/). Ferguson y Garnica descubrieron que la semivocal /w/ es la más frecuente. Y que la cadena vocal-consonante-vocal también es muy frecuente.

Hernández Pina (1984) dijo que el orden de adquisición fonológica en posición inicial es el que señala la siguiente tabla 3:

Tabla 3. Adquisición fonética inicial (un sujeto)

/p/, /t/	12 meses
/m/	13 meses
/k/, /n/, /θ/	16 meses
/b/, /s/, /w/	18 meses
/g/, /f/, /r/	21 meses

Extraído de (Clemente, 1995) p.43

Los niños para aproximarse al habla adulta utilizan las siguientes estrategias que Menn (1971) separó en dos bloques:

- Las muy distorsionantes dentro de las cuáles se encuentran: los procesos de sustitución, donde unas consonantes se sustituyen por otras de más fácil pronunciación para el niño. Los principales procesos de sustitución son los siguientes: la frontalización, la posteriorización, el ensordecimiento, la fricativización de oclusivas, la nasalización de oclusivas y la frontalización de dentales. Los procesos relativos a la estructura de la sílaba como son: la supresión de consonantes finales, la omisión de consonantes iniciales, la omisión de sílabas medias, la supresión de sílabas átonas, la omisión de diptongos, la reduplicación, la reducción de grupos consonánticos, la epéntesis⁴, la metátesis⁵ y la coalescencia⁶). Y por último, los procesos de asimilación que son: la sonorización prevocálica de las consonantes, el ensordecimiento de consonantes finales, la armonía consonántica y la armonía vocálica)
- Las poco distorsionantes que son principalmente: la evitación que consiste en no producir algunas palabras porque tienen determinados sonidos y la explotación de los sonidos favoritos, que al contrario que la evitación consiste en producir palabras que contienen los sonidos que producen correctamente. (Clemente, 1995)

3.1.3.2. Nivel semántico

Hay evidencias en todos los idiomas de que la comprensión se adelanta a la expresión en lo que se refiere a la interpretación de enunciados. La edad de referencia son los nueve meses (Benedict, 1979). Siguiendo a Nelson (1985) hay tres niveles del desarrollo semántico:

⁴ *Epéntesis*: fenómeno consistente en insertar una vocal para restablecer la estructura silábica básica. Ej: [tarator] en lugar de [tractor].

⁵ *Metátesis*: inversión en la secuencia de producción de la sílaba. Ej: [Mágala] en lugar de [Málaga].

⁶ *Coalescencia*: asimilación de dos sonidos diferenciados que dan lugar a la emisión de un sonido nuevo. Ej:[cuaro] por [cuadro].

1) *Preléxico* (10 a 20 meses): descrito como las primeras emisiones reconocidas como *prepalabras* sin base conceptual, puesto que no denotan significado. Tienen intención y efectos pragmáticos, pero no son simbólicas, en el sentido de tener entidad propia, convencional y arbitraria. Son de este tipo las fórmulas protolingüísticas (Halliday, 1975) generalmente acompañadas de gestos de la mano y de la cara. Por ejemplo, [pa] con la mano abierta pidiendo un objeto difícil de alcanzar. También serían de este nivel las *emisiones presimbólicas* (Nelson, 1985), Se trataría por ejemplo en el tipo de emisiones que aparecen en los contextos de “leer cuentos”.

La denominación ritualista y estereotipada en respuesta a la pregunta: ¿qué es esto?.

- 2) *Símbolos léxicos* (16 a 24 meses): Se trata ya de un nivel conceptual, son emisiones reconocidas como palabras y coincide con el súbito aprendizaje que se produce hacia la segunda mitad del segundo año. Se produce un aumento espectacular de vocabulario y ocurre el fenómeno denominado “descubrimiento del nombre”. Este fenómeno ha sido novelado por Hellen Keller (sordo-ciega de nacimiento) cuando tocando el agua de una fuente y reconociendo la palabra “agua” dactilografiada en su mano, objeto y signo se relacionaron representativamente en su mente.
- 3) *Fase semántica* (19 a 30 meses): se caracteriza por la construcción de frases de dos palabras y la combinatoria de los elementos entre ellas.

En los niveles simbólico y semántico suelen haber errores derivados de un proceso activo de adquisición. Aquí los tipos de error más frecuentes y sus características:

Tabla 4. Errores infantiles en la atribución de referencias significativas a las primeras palabras.

Error	Características	Ejemplo
Sobreextensión	Muy frecuente entre 12 y 18 meses	Llamar [wau] a todos los animales o a todo lo que se mueve autónomamente.
Sobrerrestricción	Más frecuente en comprensión que expresión	Llamar [aba] (agua) sólo a la del baño nocturno.

Extraído de (Clemente,1995) p.72

Como se puede ver a nivel semántico los niños producen dos tipos de errores a la hora de adquirir el lenguaje en la mayoría de los casos, como nos comenta (Clemente, 1995) a través de la anterior tabla. O bien usa una palabra que designa una categoría gramatical para todas las palabras de esa categoría o al contrario, usa una palabra solo en un determinado contexto, no en todos los contextos en que pueda aparecer.

3.1.3.3. Nivel morfológico

Se denominan morfemas las unidades mínimas de significado gramatical que ayudan a diferenciar dos palabras en relación a su significado. La raíz de la palabra se denomina lexema y los morfemas se añaden detrás de la raíz completando su significado. Así, por ejemplo, entre “casa” y “casas” hay un morfema plural (la última –s-) que añade el significado de pluralidad al lexema raíz común (Clemente, 1995). La cuestión es saber cuándo y en qué forma los niños empiezan a usar y comprender este tipo de características de los idiomas naturales (Hernández Pina, 1984). Basándonos en los estudios realizados por Gili-Gaya (1972) destacamos las siguientes conclusiones para la edad preescolar. Podemos afirmar que en educación infantil los niños tienen el imperativo está consolidado, usan mayoritariamente el presente de indicativo, el imperfecto a partir de los cuatro años, el pretérito indefinido antes de los cuatro años, que usan sorprendentemente para el autor, el pretérito perfecto, sin embargo el futuro es muy escaso ya que se sustituye por la perífrasis verbal y apenas usan el condicional.

3.1.3.4. Nivel sintáctico

Se considera que se inicia el desarrollo sintáctico cuando el niño, aproximadamente entre los 18 y los 2 años, empieza a hacer frases de dos palabras, frases que pueden ya considerarse con mínima organización gramatical. Aunque tienen su período de más alta frecuencia alrededor de los 20 meses para bajar después, a medida que aumenta la proporción de frases (Greenfield y Smith, 1976). El niño cognitivamente maduro evoluciona rápidamente y sin esfuerzo, aprendiendo las reglas del lenguaje de sus mayores. Este aprendizaje es además de inconsciente, rápido, tan rápido que su descripción de cambio es difícil de establecer; faltan sobre todo estudios longitudinales sobre los que poder constatar la relación evolutiva entre la edad y las variables interviniéntes. El niño antes de hacer frases largas gramaticalmente aceptables pasa por un tiempo en el que emite secuencias de palabras o yuxtaposiciones de secuencias. Algunos autores llaman a esta etapa *telegráfica*, ya que las emisiones del niño están faltas de elementos relacionantes.

A partir de las frases de dos palabras se producen entre los 30 y los 36 meses de edad expansiones que tienen básicamente tres mecanismos:

1. *Aumentar alguno de los elementos* de las viejas frases de dos palabras. Ejemplo: [papa quita] a [papa quita tu].
2. *Yuxtaposición de enunciados* en la que un solo elemento varía y que juntos formarían un mensaje más largo pero imposible todavía para el niño. Ejemplo: [no kere agua... no kere anejo] “no quiere agua.... No quiere conejo”.
3. *Crecimiento progresivo*, por el que varios enunciados seguidos van cada uno aumentando su longitud. Ej: [oto campi/oto campi pekeño] “otro camping/otro camping pequeño”.

Parece ser que la edad en qué aparecen las primeras conjunciones o partículas conectivas estaría entre los 2 y los 4 años.

Limber (1976) señaló que las primeras oraciones complejas en aparecer son las subordinadas de objeto del tipo (V+Vo). Por ejemplo: “quiero hacer pipí”.

Después de los 4 años lo que queda por aprender es muy poco, únicamente estructuras muy sofisticadas. En realidad el niño mayor de 4 años domina los aspectos coloquiales de su lengua natural y es capaz de intercambiar ideas, expresar sus sentimientos, describir sucesos, a un nivel muy aceptable respecto a la lengua adulta.

3.1.3.5. Nivel pragmático

El desarrollo pragmático pretende describir y explicar la evolución del valor que hablar tiene para los seres humanos; el desarrollo del uso social del lenguaje. El punto de vista evolutivo está interesado en describir cómo se consigue interesar a los niños por el valor funcional que hablar tiene para ellos mismos, así como explicar las razones por las que los bebés de los humanos se encarrilan con mucha facilidad en los valores utilitarios que hablar y, por tanto, aprender una lengua tiene para su propia supervivencia y adaptación al mundo adulto.

Halliday (1973) compartiendo la opinión general de la existencia de usos comunicativos previos al lenguaje, separó tres fases comunicativas, las dos primeras dentro del nivel evolutivo, la tercera hace referencia a niños mayores de 18 meses. En estas fases se va produciendo el avance infantil en las siete funciones del lenguaje descritas por este autor en varias de sus obras. La fase I está determinada por el sistema lingüístico del niño; la fase II es la de transición de este sistema al del lenguaje adulto; la fase III se caracteriza por el aprendizaje del lenguaje adulto.

Como puede observarse en la Tabla 5 el sistema de Halliday es evolutivo en la emergencia de las siete funciones básicas, hay continuas reorganizaciones entre forma y función a lo largo del desarrollo y múltiples funciones se asocian con múltiples enunciados. De los 16 a los 35 meses los niños combinan, en opinión de Halliday, estas antiguas funciones formando dos funciones básicas:

1. *Pragmática*, formada por las antiguas funciones instrumental, reguladora e interactiva. En esta nueva función los sistemas simbólicos sirven para actuar sobre la realidad, cogiendo, pidiendo, controlando los otros.
2. *Matética*, formada por las funciones interactiva, personal y heurística. En esta segunda función el lenguaje se usa como medio para aprender acerca de la realidad.

Tabla 5. Funciones de Halliday (1973) y siguientes.

FUNCIONES DEL LENGUAJE	FUNCIÓN
Instrumental	Satisfacer necesidades
Reguladora	Controlar a los demás
Interactiva	Mantener la comunicación
Personal	Expresar sentimientos
Heurística	Explorar la realidad
Imaginativa	Crear otras realidades
Informativa	Dar información

Extraído de (Clemente, 1995) p. 143

A modo de síntesis, las características del habla infantil en el primer ciclo de educación infantil que es el que nos atañe son: *a nivel fonológico*, la mayoría de los niños tienen una fonología en expansión con procesos de simplificación, *a nivel semántico* están en la fase semántica que se caracteriza por la construcción de frases de dos palabras y la combinatoria de los elementos entre ellas. *A nivel morfológico*, son niños que tienen el imperativo consolidado, usan el presente de indicativo, hacia los 4 años el imperfecto, también el pretérito perfecto y usan perífrasis verbales en lugar del futuro. *A nivel sintáctico*, usan frases de dos palabras con expansiones y empiezan a usar partículas conectivas. Y *a nivel pragmático* según Halliday de los 16 a los 35 meses a través del lenguaje actúan sobre la realidad y aprenden acerca de ella.

3.2. EL LENGUAJE Y SU RELACIÓN CON LAS ÁREAS CURRICULARES DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Se entiende por *lenguaje* al código emitido en un sistema convencional y arbitrario de signos hablados o escritos para expresar ideas sobre el mundo y comunicarlas a los demás. (Clemente, 1995).

Existen tres parámetros:

1. El contenido o de lo que se habla (*Semántica*)
2. La forma o el aspecto externo de lo que se habla separando en tres niveles, desde el más externo relacionado con la propia entidad física de los elementos (*Fonética*) y sus sonidos diferenciados en una lengua (*Fonología*), hasta los centrados en la organización de los elementos (organización gramatical) separados en este texto como *Morfología y Sintaxis*.
3. La función o la utilidad que hablar tiene para quienes lo hacen conocida como *Pragmática*.

En educación infantil los contenidos de aprendizaje se agrupan en lo que se ha llamado *áreas*, pero queremos remarcar que tienen un sentido muy diferente que lo que normalmente se da a esta expresión en primaria y en educación secundaria, en las que esta área está invariablemente ligada a una – o más de una- disciplina de conocimiento. Esta expresión remite al sentido experiencial que tiene el aprendizaje y la construcción de la propia identidad. También remarca la necesidad de atender el carácter global, tanto de la realidad que el infante tiene que conocer como la de su propia aproximación a esta realidad. Podemos afirmar que la máxima de los enfoques globalizadores (la realidad es lo que hay que conocer y las disciplinas ofrecen los métodos y los instrumentos conceptuales que nos facilitan este conocimiento) toman en esta etapa un sentido muy profundo, que nos hace dar cuenta de la necesidad de *partir de la realidad*, de la experiencia o del medio del niño para ayudarlo a conocerla, a incidir en ella y a conocerse a sí mismo.(Bassadas, Huguet y Solé, 2005).

Desde esta perspectiva pasaremos a comentar cada una de las áreas y los núcleos de contenidos que las vertebran.

1. *Descubierta de uno mismo*: Hace referencia a la construcción de la identidad psicológica del niño, que es una resultante del conjunto de experiencias que tiene con el mundo físico y social.
2. *Descubierta del entorno natural y social*: Las personas viven y interactúan en un espacio y un tiempo determinados, en un entorno formado por individuos, relaciones y normas sociales, como también para otros elementos y condiciones impuestos por la misma naturaleza. Uno de los objetivos más importantes es la adaptación a su entorno.
3. *Intercomunicación y lenguajes*: Incluye todas aquellas formas de representación de la realidad que los seres humanos son capaces de utilizar: lenguaje verbal –oral y escrito-, lenguaje matemático, música, plástica y lenguaje corporal.

Así pues, en relación con el tema, este trabajo se centrará en esta tercera área de *Intercomunicación y lenguajes*. Creemos que es un acierto considerar estas áreas en su dimensión de lenguaje, de un instrumento que permite relacionarnos con las otras personas y no solo como objeto de conocimiento en sí mismo, como una materia.

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Referencia: BOE-A-2006-7899. Artículo 13. Objetivos:

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos.

- 1. La etapa de educación infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.
- 2. El carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido por los centros educativos en una propuesta pedagógica.
- 3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.
- 4. Los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.
- 5. Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.
- 6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

7. Las Administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo. Asimismo, regularán los requisitos que hayan de cumplir los centros que imparten dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumnado-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.

Como dice esta ley, la Educación Infantil debe centrarse en el desarrollo de las primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje. El lenguaje verbal es el instrumento básico de comunicación y representación de los seres humanos y es el que nos identifica precisamente como a seres humanos. En la escuela de infantil la utilización del lenguaje verbal permite desarrollar a lo largo de la etapa diferentes capacidades en los infantes como son:

- La comunicación no verbal
- La comprensión oral y expresión oral.
- Evocación de hechos y situaciones
- La adquisición de vocabulario.
- La iniciación al lenguaje escrito.
- El respeto y la participación.
- La expresión, la escucha y el esfuerzo.

Los aspectos básicos que hay que tener en cuenta en la etapa de educación infantil respecto al desarrollo del lenguaje son:

- Es importante hacer una reflexión sobre cuáles son las situaciones educativas en las que se hace un trabajo de potenciación del lenguaje.
- Hay que priorizar el elemento comunicativo de la lengua, su uso, y no enfatizar las situaciones poco comunicativas y poco funcionales, con poco interés para los dos componentes del acto comunicativo: el emisor y el receptor (por ejemplo: situaciones repetitivas de explicar el lunes lo que hicimos el domingo).
- No crear situaciones ficticias sino intentar aprovechar al máximo lo que los niños aportan.
- Conviene que haya diferentes tipos de interacción en el aula y que se aprovechen todas para trabajar el lenguaje oral:
 - o Maestro/a-alumno: hablar de cosas personales del niño o niña;
 - o Maestro/a- alumnos en pequeño grupo o en el grupo-clase.
 - o Alumno-alumno: en escenarios montados en clase o la biblioteca.
- Se tiene que dejar que también hablen los alumnos, no solo el/la maestro/a. Evitar hacer preguntas cerradas que ser respondan con un monosílabo.

3.3. LA ESTIMULACIÓN DE LA LENGUA ORAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA PREVENCIÓN DE PROBLEMAS LEVES DEL HABLA

El *Diccionario de Lengua española* (2001, p. 998), en una de sus acepciones, define estimulación, en un sentido genérico, como “la acción o efecto de estimular”, y estimular “incitar, excitar con viveza a la ejecución de una cosa, o avivar una actividad, operación o función”. El *Diccionario de las ciencias de la Educación* (1983, p. 593) alude al proceso interno, a la actividad que se produce en el individuo, al definir estimulación como “la activación de los órganos o sentidos del tejido nervioso por cualquier forma de energía física: mecánica, química, acústica, fototópica o eléctrica”.

Aunque estas definiciones puedan parecer excesivamente genéricas, suponen una primera aproximación al significado del término. (Sánchez, 1990, p.13), considera la estimulación como “todo acto, palabra, objeto o acción que despierta el interés del niño y lo promueve a alguna acción”.

Y más concretamente, se conoce como *estimulación precoz*, a la intervención que se realiza durante los primeros años de vida de cara a desarrollar al máximo las potencialidades físicas e intelectuales del niño. Consiste en una intervención sistemática y secuencial. Sistemática en tanto que se trabaja con el niño día a día en un programa de estimulación previamente establecido. Es secuencial el cuanto el progreso en un sentido sirve de base para poder pasar a etapas de desarrollo superior (Bisquerra, 2009, p.202).

Así pues, este trabajo de fin de grado se podría considerar de estimulación precoz del lenguaje, ya que está destinado a niños menores de 6 años y pretende potenciar la estimulación de la lengua oral a través de una propuesta didáctica, la cuál se expondrá en el apartado 4 del presente trabajo.

Esta propuesta estará centrada concretamente en el apartado de fonética y fonología del lenguaje y su objetivo principal, como ya se ha comentado en el apartado de introducción, será prevenir los posibles errores o retrasos más comunes en los niños de Educación Infantil a la hora de adquirirla (las *dislalias*).

Hablar es necesario para establecer relaciones comunicativas, es decir, relaciones humanas. El hecho de hablar correctamente, sin interrupciones ni errores, permite vehicular de forma más agradable y adaptada estas relaciones entre las personas. Hablar sin defectos es una gran virtud. Es positivo para la confianza y la seguridad en uno mismo. Favorece el crecimiento personal y la autoestima y hace más agradable al hablante al entorno que lo escucha.

En el amplio campo de los retrasos y de los trastornos del habla destaca la *dislalia* por su relativa frecuencia, sobretodo en edad escolar, aunque también es frecuente encontrar *dislalias* en el habla adulta (Massana, 2003). La palabra *dislalia* proviene etimológicamente del griego y está formada por dos morfemas: “*Dis*” significa alteración, desviación o dificultad i “*lalia*” quiere decir palabra, por tanto *dislalia* significa alteración de la palabra (Perelló, 1987; Pascual, 1988). *El habla* está relacionada con aspectos formales, en cómo se pronuncia y como se articula; en cómo se habla. (Massana, 2003).

De los dos a los cuatro años los niños hacen esfuerzos para mejorar su pronunciación y van incorporando casi todo el repertorio fonético. Solo en algunos casos a los niños aún les cuesta pronunciar algún fonema, que quedará resuelto hacia los cinco o seis años. Conviene dejar de lado la creencia popular que la evolución del lenguaje viene dada por un surgimiento espontáneo y que está fuertemente ligada a aspectos genéticos, hereditarios, etc. Aunque hay niños y niñas que de entrada están más interesados en comunicarse, en analizar las diferencias entre los sonidos de diferentes palabras, en aprender palabras nuevas, hay muchos aspectos del desarrollo del lenguaje que tienen a ver con su uso y el aprendizaje y estimulación que se haya hecho. (Bassadas et al. 2005).

Según el Real Decreto 1630/2006 de 29 diciembre (BOE Núm 4, jueves 4 enero de 2007), las principales áreas curriculares que se proponen en Educación Infantil son:

- 1- *Descubierta de uno mismo*
- 2- *Descubierta del entorno natural y social*
- 3- *Intercomunicación y lenguaje*

Así pues, con la propuesta didáctica que se expondrá a continuación, se pretende influir y potenciar esta tercera área curricular: *Intercomunicación y lenguaje*. Esta área incluye todas aquellas formas de representación de la realidad que los seres humanos son capaces de utilizar: lenguaje verbal –oral y escrito-, lenguaje matemático, música, plástica y lenguaje corporal. Pero querría remarcar que sobretodo el lenguaje verbal es un instrumento clave en el proceso de aprendizaje de otras áreas.

Los lenguajes nos sirven para diferentes funciones (Bigas, 2000):

- La función comunicativa (instrumentos que permiten la relación del individuo con el medio)
- La función representativa (posibilidad de utilizar símbolos para hacer presente lo que no está)
- La función lúdico-creativa (disfrutar con el uso de este lenguaje).

A continuación se explicará brevemente la función comunicativa. La interacción con el entorno (social, cultural y físico) exige tener los instrumentos que nos permiten relacionarnos con él. No es suficiente con un medio rico, necesitamos entender los mensajes y el código con los que se transmiten. En la función comunicativa los lenguajes son usados como instrumentos útiles. Por ejemplo, el lenguaje verbal nos interesa para poder manifestar un miedo, un mensaje, cantar una canción, etc., y no tanto como objeto de análisis y de estudio (en el lenguaje verbal usamos las palabras formadas por fonemas, unas cuantas palabras son una oración, hay palabras de diferentes tipos, hay entonaciones interrogativas que expresan duda, etc.).

Por lo tanto, es objetivo de la educación infantil que al final de la etapa los niños tengan los instrumentos de comunicación, expresión y representación necesarios para poder comprender, crear y actuar con el mundo que les rodea. Así pues, dentro del lenguaje oral, la expresión oral es uno de los contenidos que hay que trabajar y podemos estimular en la educación infantil tal y como indica la Tabla 6 que se mostrará a continuación.

Tabla 6. Bloques de contenido del área de Intercomunicación y Lenguajes (anexo 6)

INTERCOMUNICACIÓN Y LENGUAJES	
LENGUAJE VERBAL	LENGUAJE MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación no verbal • Comprensión oral. Expresión oral • Evocación de hechos • Adquisición de vocabulario • Iniciación al lenguaje escrito • Respeto. Participación • Expresión. Escucha. Esfuerzo 	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones. Danzas. Ritmos • Audiciones. Producciones. • Imitación. Reproducción • Escucha. Expresión • Respeto. Sensibilización • Satisfacción. Gusto. Atención
LENGUAJE PLÁSTICO	LENGUAJE MATEMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción sensorial • Observación. Exploración • Representación. Comunicación • Interés. Satisfacción • Evocación. Experimentación • Juego. Coordinación ojo/gestos • Adquisición de hábitos de higiene y orden • Iniciación a técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación. Manipulación • Establecimiento de relaciones • Comparaciones entre objetos • Interés. Constancia. Atención • Exploración • Resolución de situaciones problema • Medida. Noción de espacio • Figuras geométricas • Inicio de la cuantificación

Extraído de Bassedas, Huguet y Solé (2005) p.83

Prevenir es un término que se usa en el campo de la salud y del bienestar para nombrar toda una serie de actitudes a tener en cuenta y de actividades que se pueden llevar a cabo, con el fin de evitar la aparición de anomalías o enfermedades que puedan surgir en el curso de la vida y del desarrollo. Evitar la aparición de trastornos proporciona una mejora de las condiciones de vida, ya que, al no haber tanta patología, tampoco hay sufrimiento. La prevención se puede llevar a cabo en diferentes ámbitos. Los adultos que rodean al niño y que forman parte de su entorno más próximo tienen que conocer algunos procesos de su desarrollo y tener presente las necesidades de este para poder adaptar de forma adecuada sus conductas. No hace falta mencionar pues, la importancia de la familia, la escuela y del pediatra. Nos centraremos en la escuela, ya que es desde el ámbito que nosotros como maestros de Educación Infantil podemos influir en el niño.

Así pues, a través de la propuesta didáctica que presentaremos a continuación se intentará prevenir en la escuela trastornos del habla de carácter funcional en el niño mediante actividades como:

- Movilizar la musculatura oro-facial implicada en el hecho de hablar y por tanto entrenar el movimiento para conseguir una mejor función articulatoria.
- Preparar y entrenar el sopro.
- Preparar y entrenar la succión.
- Entrenar praxias⁷ lingüales y labiales como un juego de habilidad y descubrir.
- Entrenar diversas acciones relacionadas: hacer gárgaras, escupir, chupar, lamer, silbar, dar besos, hacer pedorretas, hacer vibrar los labios...
- Potenciar la imitación de sonidos y onomatopeyas: sonidos de motores (vibración), sonido del viento (fricación), sonido de golpes (occlusión).
- Reconocer e imitar sonidos de animales: vaca (mmmm), gallina (cococo), caballo (clec).

Todas estas actividades se realizarán de manera lúdica para los niños y niñas mediante la explicación de unos cuentos interactivos niño-profesor/a. Estas actividades favorecerán la agilidad y movilidad de los órganos bucofonatorios para encontrar, producir y reconocer los sonidos (Massana, 2003).

3.4. REVISIÓN DE LOS PROYECTOS RELACIONADOS CON LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

A continuación se presentará una selección de los proyectos de estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil que se están llevando a cabo en algunas escuelas de nuestro país. La comunidad autónoma de Andalucía es la que engloba más proyectos de estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil.⁸

Los equipos de orientación educativa de la Consejería de Educación y Ciencia de Granada presentaron en junio del 2003 un programa de estimulación lingüística en Educación Infantil destinado al alumnado de 4 y 5 años basado en los siguientes contenidos:

- Bases funcionales del lenguaje: respiración, percepción auditiva y aparato fonador.
- Dimensiones del lenguaje: Fonética y fonología, semántica, morfología, sintaxis y pragmática.

⁷ Una *praxia bucofonatoria* es un ejercicio de movilidad y de control de la funcionalidad de los órganos implicados en la fonación; con ella se pretende conseguir unas mejores condiciones para una buena articulación.

⁸ Equipos de Orientación educativa de Granada. Programa de estimulación lingüística en educación infantil. Consejería de Educación y ciencia. Delegación Provincial de Granada. Junta de Andalucía. Junio 2003.

Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/infantil/ProgramaEstimulacionLenguisticaInfantil%20Granada.pdf>.

- Voz: respiración y relajación, conducta postural, cualidades de la voz, dicción, impostación.
- Entrenamiento en conciencia fonológica: conciencia lexical, silábica y fonémica.

La metodología está basada en una exploración inicial individual de los alumnos, después de esta exploración inicial se determinan las estrategias de actuación a seguir para conseguir los objetivos planteados. Las actividades son: asambleas de aula para tratar temas como la pronunciación, el conocimiento semántico, la expresión lingüística de las ideas, etc., proyecciones de películas, exposiciones orales, dramatizaciones, intercambios de experiencias.

También desde Andalucía⁹, una logopeda del EOE (Equipo de Orientación Educativa) del Bajo Guadalquivir nos propone un programa de estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil. Los contenidos del programa son:

- Discriminación auditiva- fonética y memoria auditiva
- Relajación, respiración y soplo
- Praxias bucofonatorias
- Fonética y fonología
- Morfo-sintaxis
- Léxico-semántica
- Habilidades comunicativas
- Habilidades metalingüísticas

Las actividades tipo son: ejercicios de discriminación auditiva (sonidos de la casa, corporales, instrumentos musicales, de la naturaleza...), ejercicios de discriminación de tonos graves-agudo, ejercicios de intensidad que son alta y baja, ejercicios de discriminación del timbre sonoro, ejercicios de discriminación del ritmo rápido y lento, ejercicios de figura-fondo auditivo de enmascaramiento, ejercicios de figura-fondo auditivo con estímulos simultáneos, ejercicios de asociación de sonidos, ejercicios de secuencias auditiva, aprendizaje de rimas, canciones, adivinanzas y trabalenguas.

Y también desde la comunidad de Andalucía, los maestros/as de Audición y Lenguaje de los equipos de Orientación Educativa de Córdoba¹⁰ en colaboración con la Consejería de Educación y la Junta de Andalucía crearon en 2005 una propuesta de actividades para la estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil. El documento tiene como finalidad enriquecer la competencia

⁹ Serrano, Mila. Estimulación del lenguaje oral en educación infantil. Revista Digital Investigación y educación. Núm. 22. Febrero del 2006. Recuperado de: <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/estimulacion-del-lenguaje-oral-en-infantil-mila-serrano.pdf>

¹⁰ Miembros de los Equipos de Orientación Educativa de Córdoba. *Propuesta de actividades para la estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil. Materiales de apoyo al profesorado*. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y solidaridad en la Educación. Junta de Andalucía. 2005. Recuperado de: 1116837336579_lenguaje oral.

lingüística del alumnado y facilitar la superación de las posibles dificultades de lenguaje que se detecten. Los contenidos son:

- *Estimulación de aprendizajes a través de vías sensoriales*: se plantean actividades que tienen como base el juego.
- *Uso del lenguaje*: actividades que facilitan la utilización del lenguaje en diferentes situaciones de comunicación e interacción social.
- *Contenido del lenguaje*: La intervención en lo relativo al componente semántico del lenguaje se aborda desde una doble perspectiva lingüística: comprensiva y expresiva.
- *Forma del lenguaje*: se hace especial hincapié en los aspectos relacionados con la atención, control y dominio del soplo, la respiración, la movilidad y coordinación de los distintos órganos que intervienen en el habla. También se trabajan los procesos sintácticos referidos a cómo se relacionan las palabras entre sí.
- *Segmentación*: actividades que permiten el aprendizaje relacionado con las unidades del habla en términos de segmentación del lenguaje y análisis de las palabras.
- *Asesoramiento familiar*: Se facilitan una serie de pautas dirigidas a las familias para estimular una evolución lingüística adecuada.
- *Unidad didáctica*: este material tiene como principal objetivo el incidir, partiendo de un cuento, en los elementos constituyentes del lenguaje, tanto en su dimensión expresiva como comprensiva.

Es un material muy completo que trabaja todos los aspectos del lenguaje y que contiene muchas actividades. La unidad didáctica está muy bien explicada y detallada con sus correspondientes anexos. Se propone trabajar objetivos lingüísticos, de comunicación, sociolingüísticos y compensadores.

Por último, las profesoras de audición y lenguaje (logopetas) de los equipos multiprofesionales (COP) de Vitoria-Gasteiz¹¹ desarrollaron en septiembre de 1996 un trabajo de estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil con el propósito de preparar un instrumento útil en el ámbito de la educación y para hacer una labor preventiva de los trastornos ligeros del habla de origen funcional. Los contenidos del trabajo son:

- Desarrollo de las conductas previas al aprendizaje del lenguaje (atención, contacto visual y observación, discriminación visual, imitación gestual)
- Estimulación de: la respiración, percepción auditiva, desarrollo de los órganos articulatorios, ejercicios articulatorios, juegos de expresión.
- Desarrollo de la capacidad de estructuración (Comprensión y expresión)
- Ritmo corporal

¹¹ Sánchez, E et al. *Estimulación del lenguaje oral en educación infantil*. Departamento de educación. Universidades e investigación. Gobierno Vasco. Recuperado de: <http://disfasiaenzaragoza.com/material/Logopedia,%20Estimulacio%2odel%20Lenguaje%20en%20Educacion%20Infantil.pdf>

Las actividades presentadas son de carácter vivencial y lúdico. Ejercicios específicos para conseguir trabajar los contenidos propuestos.

Estas propuestas de estimulación del lenguaje oral en Educacion Infantil son muy completas, ya que la mayoría de ellas engloban todos los aspectos del lenguaje: fonética y fonología, morfología y sintaxis, léxico-semántica y pragmática. Sin embargo, la propuesta de intervención educativa que a continuación se presentará en este trabajo es más específica estando solo basada en un aspecto del lenguaje: fonética y fonología. También incluyen la estimulación de las conductas previas al aprendizaje del lenguaje como son la atención, el contacto visual y la observación, la discriminación visual, y la imitación gestual. Así como la percepción auditiva, el desarrollo de los órganos articulatorios, ejercicios articulatorios y juegos de expresión. Todos estos aspectos previos a la adquisición del lenguaje también serán trabajados mediante la propuesta de intervención que aquí se presenta. Ya que son aspectos muy importantes a trabajar. Sin embargo la metodología y los ejercicios con los que se trabajará varian en este trabajo. Como se detallará más adelante.

4- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

4.1. PRESENTACIÓN

Esta propuesta de intervención educativa es específica para estimular el habla o lenguaje oral en Educación Infantil. Está pensada para trabajar los fonemas de más difícil adquisición en los niños de Educación Infantil. La metodología del proyecto estará basada en la interacción mediante la explicación de cuentos interactivos en los que se trabajarán diferentes fonemas, produciéndose así de manera lúdica un aprendizaje significativo. Se ha tenido en cuenta el cuadro de la evolución fonológica del catalán y del castellano de la autora Laura Bosch (1983) para decidir qué sonidos se trabajarían y en qué orden en cada cuento.

Así pues, finalmente han quedado 7 cuentos logopédicos de creación propia en los que se trabajan los siguientes sonidos: El conejo Manuel en el que se trabajan los sonidos nasales, El gallo Gonzalo en el que se trabajan los sonidos velares, Nachete, el pichón en el que se trabajan los sonidos africados, Merlín, el pavo real en el que se trabajan los sonidos dentales y alveolares, Sacha, la mosca en el que se trabajan los sonidos fricativos sordos y sonoros, La rana Claudia y el Grillo Pedrito: en el que se trabajan los grupos consonánticos y El burrito Perico: en el que se trabajan los sonidos vibrantes.

4.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS GENERALES

Los principios metodológicos en los que se basa la presente propuesta de intervención son: *el principio de individualización* que nos dice que tenemos que tener en cuenta la construcción de sus conocimientos, su identidad y su autoestima de modo individual pero teniendo en cuenta las interacciones sociales, *el principio de globalización* que parte de los intereses de los alumnos y que tiene en cuenta las conexiones entre lo nuevo y lo que ya conocen, *el principio de actividad* según el cuál la actividad del alumno debe ser orientada para que produzca sus frutos y no limitarse a la acción con los objetos, debe ampliarse a la interactividad con los profesores, compañeros, padres, etc; *el juego* ya que es un factor de desarrollo a través del cuál se ejercita la libertad de elección y de ejecución de actividades espontáneas y que proporciona al niño la posibilidad de ser libre, activo y seguro, *el ambiente físico de la clase* nos dice que es importante la posibilidad de organizar el espacio de forma autónoma y que la variedad de materiales o el tipo de edificio actúan como potenciadores o inhibidores de un tipo u otro de actividad (Biezma, C. 2013).

El *aprendizaje por imitación* de Bandura (1977) también está presente en esta metodología, a través del cual, los niños/as aprenden el sonido de una letra (adquisición fonológica) al imitar el sonido y los movimientos buco-faciales que hace la maestra.

Siguiendo a Piaget (1977), en su función simbólica del lenguaje, todas las actividades se apoyarán en imágenes, juegos, cuentos, historias.... que lleven al pensamiento al niño/a.

Se parte además del entorno más próximo al niño, de sus intereses y de sus preferencias, también como dice Vygotsky (1964) es importante partir del estadio de desarrollo del lenguaje en el que se encuentra el niño, para así trabajar su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Esta metodología tendrá en cuenta las características del habla infantil expuestas en apartados anteriores, valorando los fenómenos de simplificación que puedan aparecer o no. Por último decir, que se pedirá la colaboración de los padres siempre que sea necesario, siendo estos los principales agentes de educación para sus hijos, para que continúen la acción educativa llevada a cabo en clase.

4.3. OBJETIVOS

4.2.1. Generales

Los objetivos generales planteados en esta propuesta de intervención educativa son:

- Estimular el lenguaje oral en educación infantil.
- Prevenir las dificultades en la adquisición de determinados sonidos que presentan mayor dificultad según la autora Laura Bosch.
- Ayudar al profesorado de educación infantil en su labor educativa a la hora de conseguir una buena fluidez verbal en el alumnado.
- Mejorar la autoestima y la seguridad de los alumnos de infantil como consecuencia de la mejora en su lenguaje oral.

4.2.2. Específicos

Los objetivos específicos para cada cuento logopédico son:

- El conejo Manuel: sonidos nasales: /m, n, ñ/
 - Estimular el hábito de escuchar
 - Percibir y vivenciar la parte anterior de la cavidad oro-faríngea y ser conscientes de las resonancias nasales.
 - Ser capaces de producir los sonidos nasales.
- El gallo Gonzalo: sonidos velares: /k, g, j/
 - Estimular el hábito de escuchar
 - Percibir y vivenciar la parte posterior de la cavidad oro-faríngea.
 - Ser capaces de producir los sonidos velares sordo y sonoro (/k/ i /g/).
- Nachete, el pichón: sonidos africados: /ch, ll/
 - Estimular el hábito de escuchar
 - Percibir y vivenciar la parte anterior de la cavidad oro-faríngea.
 - Ser capaces de producir los sonidos africados (/ch/, /ll/).
- Merlín, el pavo real: sonidos dentales y alveolares: /l, r, d/
 - Estimular el hábito de escuchar.

- Percibir y vivenciar la parte anterior de la cavidad oro-faríngea i ser conscientes que el aire a veces pasa por el lado de la lengua.
- Ser capaces de producir los sonidos alveolares y dentales
- Sacha, la mosca: sonidos fricativos sordos y sonoros : /s, f, ch, j, z/
 - Estimular el hábito de escuchar.
 - Percibir y vivenciar la parte anterior de la cavidad oro-faríngea.
 - Ser capaces de producir los sonidos fricativos sordos y sonoros
- La rana Claudia y el Grillo Pedrito: grupos consonánticos: /consonante+ [r o l]/
 - Estimular el hábito de escuchar.
 - Percibir y vivenciar la parte anterior y posterior de la cavidad oro-faríngea.
 - Ser capaces de producir los grupos consonánticos.
- El burrito Perico: sonidos vibrantes: /r múltiple y r simple/
 - Estimular el hábito de escuchar.
 - Percibir y vivenciar la parte anterior de la cavidad oro-faríngea.
 - Conocer dónde están los alveolos.
 - Ser capaces de producir los sonidos /r simple/ i /r múltiple).

4.4. CONTEXTO

Esta propuesta didáctica se puede llevar a cabo en cualquier centro educativo de educación infantil independientemente de su ideología o situación, puesto que es una propuesta flexible que admite modificaciones.

Está destinada a niños de edades comprendidas entre 3 y 4 años; primer curso del Segundo ciclo de Educación Infantil. Hay que tener en cuenta que nos podemos encontrar con niños con necesidades educativas especiales a los que habrá que prestar más atención. El hecho de que este proyecto utilice ayudas visuales puede ser de gran ayuda para este tipo de alumnado. Ya que los grupos de educación infantil acostumbran a ser numerosos, una ratio de 25 alumnos aproximadamente, utilizaremos la motivación que nos proporcionan el recurso de los cuentos para captar su atención. También para incitar a la motivación haremos uso de títeres relacionados con el cuento explicado. Así mismo el aula de infantil tiene que ser un espacio abierto, ordenado y colorido que incite al aprendizaje de los alumnos.

Esta propuesta de intervención educativa la podemos emmarcar dentro de cualquier unidad didáctica que se esté trabajando en el aula. Ya que como ya se ha dicho, la mayoría de los contenidos que tienen que aprender los niños y niñas al finalizar la etapa de Educación Infantil son procedimientos de utilización de la lengua, mediante los cuales aprenden actitudes y conceptos relacionados con el lenguaje (Bassadas Et al. 2005).

4.5. CONTENIDOS

Los cuentos logopédicos serán los siguientes y trabajaran los siguientes sonidos:

- 1- El conejo Manuel: Se trabajan los sonidos nasales: /m, n, ñ/. Para producir los fonemas nasales el sonido se articula aproximando la lengua a las encías superiores e inferiores.
- 2- El gallo Gonzalo: Se trabajan los sonidos velares: /k, g, j/. Para producir los fonemas velares el sonido se articula aproximando la parte posterior de la lengua al velo del paladar.
- 3- Nachete, el pichón: Se trabajan los sonidos africados: /ch, ll/. Para producir estos fonemas los sonidos se articulan con oclusión y fricción articulados en el mismo punto.
- 4- Merlín, el pavo real: Se trabajan los sonidos dentales y alveolares: /l, r, d/. Para producir los sonidos alveolares el sonido se articula aproximando la lengua a las encías superiores y inferiores; para producir los sonidos dentales el sonido se articula aproximando la punta de la lengua a la superficie interior de los dientes superiores.
- 5- Sacha, la mosca: Se trabajan los sonidos fricativos sordos y sonoros : /s, f, ch, j, z/. Para producir estos fonemas el sonido se articula con la fricción del aire al pasar entre los dos labios muy juntos.
- 6- La rana Claudia y el Grillo Pedrito: Se trabajan los grupos consonánticos: /consonante+ [r o l]/. Un grupo consonántico es la articulación de diversas consonantes seguidas, sin que intervenga ninguna vocal, de manera que el sonido de cada consonante queda ligado y afectado por el de las vecinas. Las sílabas trabadas se forman: (consonante /p, b, d, t, f, c/ + /l ó r/.
- 7- El burrito Perico: Se trabajan los sonidos: /r múltiple y r simple. El sonido vibrante (r múltiple) se produce con los movimientos muy breves de la lengua, que interrumpe y libera, sucesivamente, el corriente de aire. El sonido batiente (r simple) se produce como el de las vibrantes, pero con un solo movimiento.

Los principales contenidos que se trabajaran a través de cada cuento logopédico en cada una de las 7 sesiones programadas son:

- ✓ Praxias bucofonatorias
- ✓ Onomatopeyas de animales
- ✓ Discriminación auditiva de los fonemas
- ✓ Fonemas nasales, velares, africados, dentales, alveolares, fricativos sordos y sonoros, grupos consonánticos, sonidos vibrantes
- ✓ Ritmo y entonación
- ✓ Léxico relacionado con el mundo animal

4.6. ACTIVIDADES

En la siguiente tabla 7 se observa el número de sesiones que se va a trabajar con los fonemas asociados que se van a trabajar además del cuento motivador de cada sesión.

Tabla 7. Organización de las sesiones

Sesiones	Cuento motivador
1. Sonidos nasales	El conejo Manuel
2. Sonidos velares	El gallo Gonzalo
3. Sonidos africados	Nachete, el pichón
4. Sonidos dentales y alveolares	Merlín, el pavo real
5. Sonidos fricativos sordos y sonoros	Sacha, la mosca
6. Grupos consonánticos	La rana Claudia y el Grillo Pedrito
7. Sonidos vibrantes	El burrito Perico

Elaboración propia

Seguidamente detallaremos las actividades que se llevarán a cabo en la realización de cada una de las siete sesiones. Siempre debemos teniendo en cuenta que las actividades han de presentarse al niño de una manera lúdica y atractiva, los cuentos nos ayudarán.

Sesión 1. Sonidos nasales /m, n, ñ/ “El conejo Manuel”¹²

En esta sesión trabajaremos la correcta pronunciación de los fonemas nasales /m, n, ñ/.

El desarrollo de la sesión será el siguiente:

Primero la maestra encenderá el ordenador y conectará el proyector en la pizarra. Proyectará una imagen donde salgan conejitos para ambientar el cuento que se explicará. Hablará con los niños que estarán sentados en semicírculo en el suelo del aula, contándoles que seguidamente les explicará un cuento muy especial.

En el que ellos tendrán que hacer cosas, como por ejemplo: lamerse los labios, ellos se lamen los labios. Hará una prueba con varias praxias bucofonatorias que saldrán en el cuento utilizando la ayuda visual de las praxias bucofonatorias. Una vez los niños estén preparados y motivados, sabiendo lo que va a suceder, la maestra cogerá los títeres relacionados con este cuento: Tres conejos (padre, madre y médico) y un conejito (conejo Manuel).

A continuación, se procederá a explicar el cuento del *Conejo Manuel* usando una prosodia y entonación adecuadas para captar la atención de sus alumnos y remarcando los sonidos nasales cada vez que salgan a lo largo del cuento. La maestra utilizará las marionetas para explicar el cuento. A lo largo del cuento, irán apareciendo praxias y onomatopeyas que los niños tendrán que repetir, primero lo hará la maestra con la ayuda de los títeres y de las fichas ampliadas de las praxias bucofonatorias y después lo repetirán los alumnos. Si es necesario se puede poner un espejo delante de la maestra y el niño para que lo entienda mejor. Con los niños que tengan más dificultad.

¹² Ver anexos

Cuando haya finalizado el cuento, se pondrá una canción infantil relacionada con los sonidos trabajados, en este caso: “*A dormir mi conejito*”. Los niños la escucharán atentamente. Luego la intentarán cantar junto a la maestra. Se puede repetir tantas veces como sea necesario. Ya para finalizar haremos una praxia grupal, en este caso el sonido de la ambulancia: /ni, no, ni, no/.

Tabla 8. Praxias y onomatopeyas para la sesión 1

Praxias	Onomatopeyas
Tocar la nariz con la lengua	Moc, moc, moc
Hacer una sonrisa	Ñam, ñam
Lamernos el labio superior e inferior	Na, na ,na
Poner cara de sorpresa	
Poner cara de preocupados	
Hacer el sonido de una ambulancia: ni, no, ni, no	

Elaboración propia

Tabla 9. Ayuda visual para las praxias bucofonatorias de la sesión 1

Cara de preocupado	Tocar la nariz con la lengua	Lamernos los labios	Hacer una sonrisa	Cara de sorpresa

Sesión 2. Sonidos velares /k, g, j/ “El gallo Gonzalo”

En esta sesión trabajaremos la correcta pronunciación de los fonemas velares /k, g, j.

El desarrollo de la sesión será el mismo que en la sesión anterior:

Primero la maestra encenderá el ordenador y conectará el proyector en la pizarra. Proyectará una imagen donde salgan animales de una granja para ambientar el cuento que se explicará. Hablará con los niños que estarán sentados en semicírculo en el suelo del aula, contándoles que seguidamente les explicará un cuento muy especial. En el que ellos tendrán que hacer cosas, como por ejemplo: lamerse los labios, ellos se lamen los labios. Hará una prueba con varias praxias bucofonatorias que saldrán en el cuento utilizando la ayuda visual de las praxias bucofonatorias. Una vez los niños estén preparados y motivados, sabiendo lo que va a suceder, la maestra cogerá los títeres relacionados con este cuento: el gallo Gonzalo, un caballo, un pato, una gallina, un perro y un burro. A continuación, se procederá a explicar el cuento del *Gallo Gonzalo*.

usando una prosodia y entonación adecuadas para captar la atención de sus alumnos y remarcando los sonidos velares cada vez que salgan a lo largo del cuento. La maestra utilizará las marionetas para explicar el cuento. A lo largo del cuento, irán apareciendo praxias y onomatopeyas que los niños tendrán que repetir, primero lo hará la maestra con la ayuda de los títeres y de las fichas ampliadas de las praxias bucofonatorias y después lo repetirán los alumnos. Si es necesario se puede poner un espejo delante de la maestra y el niño para que lo entienda mejor. Con los niños que tengan más dificultad. Cuando haya finalizado el cuento, se pondrá una canción infantil relacionada con los sonidos trabajados, en este caso: “*El gallo Pinto*”. Los niños la escucharán atentamente. Luego la intentarán cantar junto a la maestra. Se puede repetir tantas veces como sea necesario. Ya para finalizar haremos una praxia grupal, en este caso el ruido de un león: /grrrrrrr/.

Tabla 10. Praxias y onomatopeyas para la sesión 2

Praxias	Onomatopeyas
Poner cara de miedo	Iohiohioh
Dar besos fuertes	Jiiiiiii
Hacer una sonrisa	cuac, cuac, cuac
Lamernos los labios	guau, guau
Mover la mandíbula derecha-izquierda rápido	quiquiriquí
Hacer el ruido de un león	coc,coc, coc
	pio, pio, pio
	buah, buah
	batidora (jjjjjj)
	risa (jajaja)

Tabla 11. Ayuda visual para las praxias bucofonatorias de la sesión 2

Poner cara de miedo	Dar besos fuertes	Lamernos los labios	Hacer una sonrisa	Mover la mandíbula derecha-izquierda rápido

Sesión 3. Sonidos africados /ch, ll / “Nachete, el pichón”

En esta sesión trabajaremos la correcta pronunciación de los fonemas africados /ch, ll/.

El desarrollo de la sesión será el mismo que en las sesiones anteriores:

Primero la maestra encenderá el ordenador y conectará el proyector en la pizarra. Proyectará una imagen donde salgan pajaritos, bosques y montañas nevadas para ambientar el cuento que se explicará. Hablará con los niños que estarán sentados en semicírculo en el suelo del aula, contándoles que seguidamente les explicará un cuento muy especial.

En el que ellos tendrán que hacer cosas, como por ejemplo: lamerse los labios, ellos se lamen los labios. Hará una prueba con varias praxias bucofonatorias que saldrán en el cuento utilizando la ayuda visual de las praxias bucofonatorias.

Una vez los niños estén preparados y motivados, sabiendo lo que va a suceder, la maestra cogerá los títeres relacionados con este cuento: el pájaro mamá, el Pichón, un señor.

A continuación, se procederá a explicar el cuento de *Nachete, el Pichón* usando una prosodia y entonación adecuadas para captar la atención de sus alumnos y remarcando los sonidos velares cada vez que salgan a lo largo del cuento. La maestra utilizará las marionetas para explicar el cuento. A lo largo del cuento, irán apareciendo praxias y onomatopeyas que los niños tendrán que repetir, primero lo hará la maestra con la ayuda de los títeres y de las fichas ampliadas de las praxias bucofonatorias y después lo repetirán los alumnos. Si es necesario se puede poner un espejo delante de la maestra y el niño para que lo entienda mejor. Con los niños que tengan más dificultad.

Cuando haya finalizado el cuento, pondremos una canción infantil relacionada con los sonidos trabajados, en este caso: “*Soy el invierno*”. Los niños la escucharán atentamente. Luego la intentarán cantar junto a la maestra. Se puede repetir tantas veces como sea necesario. Ya para finalizar haremos una praxia grupal, en este caso el sonido de dos espadas: (chic, chic).

Tabla 12. Praxias y onomatopeyas para la sesión 3

Praxias	Onomatopeyas
Poner cara de contento	Chim chim (lluvia)
Mover morritos derecha-izquierda	Chip, chap (charcos)
Poner cara de preocupado	Chof, chof (nieve)
Poner cara triste	Achúm, achúm (estornudo)
	Chup, chup (olla)
	Chuc, chuc (tren)

Tabla 13. Ayuda visual para las praxias bucofonatorias de la sesión 3

Poner cara triste	Poner cara de contento	Mover morritos derecha-izquierda	Poner cara de preocupados

Sesión 4. Sonidos dentales y alveolares /l, r, d/ “Merlín, el pavo real”

En esta sesión trabajaremos la correcta pronunciación de los fonemas nasales /m, n, ñ/.

El desarrollo de la sesión será el mismo que en las sesiones anteriores:

Primero la maestra encenderá el ordenador y conectará el proyector en la pizarra. Proyectará una imagen donde salgan animales de granja para ambientar el cuento que se explicará. Hablará con los niños que estarán sentados en semicírculo en el suelo del aula, contándoles que seguidamente les explicará un cuento muy especial.

En el que ellos tendrán que hacer cosas, como por ejemplo: poner cara de contento, ellos ponen cara de contento. Hará una prueba con varias praxias bucofonatorias que saldrán en el cuento utilizando la ayuda visual de las praxias bucofonatorias. Una vez los niños estén preparados y motivados, sabiendo lo que va a suceder, la maestra cogerá los títeres relacionados con este cuento: un gallo, el pavo real, dos gallinas y dos caballos.

A continuación, se procederá a explicar el cuento de *Merlín, el pavo real* usando una prosodia y entonación adecuadas para captar la atención de sus alumnos y remarcando los sonidos nasales cada vez que salgan a lo largo del cuento. La maestra utilizará las marionetas para explicar el cuento. A lo largo del cuento, irán apareciendo praxias y onomatopeyas que los niños tendrán que repetir, primero lo hará la maestra con la ayuda de los títeres y de las fichas ampliadas de las praxias bucofonatorias y después lo repetirán los alumnos. Si es necesario se puede poner un espejo delante de la maestra y el niño para que lo entienda mejor. Con los niños que tengan más dificultad.

Cuando haya finalizado el cuento, se pondrá una canción infantil relacionada con los sonidos trabajados, en este caso: “*El pavo y la pava*”. Los niños la escucharán atentamente. Luego la intentarán cantar junto a la maestra. Se puede repetir tantas veces como sea necesario. Ya para finalizar haremos una praxia grupal, en este caso el sonido del pavo: (guru, guru).

Tabla 14. Praxias y onomatopeyas para la sesión 4

Praxias	Onomatopeyas
Poner cara de enfadados	Guru, guru (pavo)
Mover morritos derecha-izquierda	Quiquiriquic (gallo)
Poner cara triste	Cocorococ (gallina)
Poner cara contenta	Jiiiiiiiiii (caballo)
	Elis, elis
	Lap, lap
	Tararí, tarará
	La, la, la
	Ole, ole
	Ding, dong

Tabla 15. Ayuda visual para las praxias bucofonatorias de la sesión 4

Cara enfadada	Morritos derecha-izquierda	Cara triste	Cara contenta

Sesión 5. Sonidos fricativos sordos y sonoros /s, f, ch, j, z/ “Sacha, la mosca”

En esta sesión trabajaremos la correcta pronunciación de los fonemas fricativos sordos y sonoros /s, f, ch, j, z/. El desarrollo de la sesión será el mismo que en las sesiones anteriores:

Primero la maestra encenderá el ordenador y conectará el proyector en la pizarra. Proyectará una imagen donde se vea un estanque en medio de un bosque con moscas para ambientar el cuento que se explicará. Hablará con los niños que estarán sentados en semicírculo en el suelo del aula, contándoles que seguidamente les explicará un cuento muy especial.

En el que ellos tendrán que hacer cosas, como por ejemplo: mover los morritos hacia la derecha y la izquierda, ellos lo hacen. La maestra hará una prueba con varias praxias bucofonatorias que saldrán en el cuento utilizando la ayuda visual de las praxias bucofonatorias. Una vez los niños estén preparados y motivados, sabiendo lo que va a suceder, la maestra cogerá

los títeres relacionados con este cuento: una mosca, un mosquito, un saltamontes, una salamandra, un abejorro y un pajarito.

A continuación, se procederá a explicar el cuento de *Merlín, el pavo real* usando una prosodia y entonación adecuadas para captar la atención de sus alumnos y remarcando los sonidos nasales cada vez que salgan a lo largo del cuento. La maestra utilizará las marionetas para explicar el cuento. A lo largo del cuento, irán apareciendo praxias y onomatopeyas que los niños tendrán que repetir, primero lo hará la maestra con la ayuda de los títeres y de las fichas ampliadas de las praxias bucofonatorias y después lo repetirán los alumnos. Si es necesario se puede poner un espejo delante de la maestra y el niño para que lo entienda mejor. Con los niños que tengan más dificultad.

Cuando haya finalizado el cuento, se pondrá una canción infantil relacionada con los sonidos trabajados, en este caso: “*La mosca*”. Los niños la escucharán atentamente. Luego la intentarán cantar junto a la maestra. Se puede repetir tantas veces como sea necesario. Ya para finalizar haremos una praxia grupal, en este caso hacer pompas de jabón.

Tabla 16. Praxias y onomatopeyas para la sesión 5

Praxias	Onomatopeyas
Poner cara de enfadados	Silbar
Hacer una sonrisa	Zzzzzzzzz (mosquito)
Poner cara triste	Xxxxxxxxxx (sonido huevo frito)
Poner cara de sorpresa	Zzzzzzzzzzz (mosca)
Lamer el labio de arriba y de abajo	Zzzzzzzzzzz (abejorro)
	Sssssssssssss (pajarito)
	Shhhhhhhh (silencio)
	Jjjjjjjjjjjjjjjjjjj (batidora)

Tabla 17. Ayuda visual para las praxias bucofonatorias de la sesión 5

Cara enfadada	Cara de sorpresa	Cara triste	Hacer una sonrisa	Lamer los labios

Sesión 6. Sonidos de grupos consonánticos /consonante+ [r o l]/ “La rana Claudia y el grillo Pedrito”

En esta sesión trabajaremos la correcta pronunciación de los grupos consonánticos /consonante+ [r o l] . El desarrollo de la sesión será el mismo que en las sesiones anteriores:

Primero la maestra encenderá el ordenador y conectará el proyector en la pizarra. Proyectará una imagen donde se vea un charco en medio de un bosque con ranas y grillos para ambientar el cuento que se explicará. Hablará con los niños que estarán sentados en semicírculo en el suelo del aula, contándoles que seguidamente les explicará un cuento muy especial.

En el que ellos tendrán que hacer cosas, como por ejemplo: poner cara de enfadados, ellos lo hacen. La maestra hará una prueba con varias praxias bucofonatorias que saldrán en el cuento utilizando la ayuda visual de las praxias bucofonatorias. Una vez los niños estén preparados y motivados, sabiendo lo que va a suceder, la maestra cogerá los títeres relacionados con este cuento: una rana, un grillo y un huevo.

A continuación, se procederá a explicar el cuento de *La rana Claudia y el grillo Pedrito* usando una prosodia y entonación adecuadas para captar la atención de sus alumnos y remarcando los sonidos nasales cada vez que salgan a lo largo del cuento. La maestra utilizará las marionetas para explicar el cuento. A lo largo del cuento, irán apareciendo praxias y onomatopeyas que los niños tendrán que repetir, primero lo hará la maestra con la ayuda de los títeres y de las fichas ampliadas de las praxias bucofonatorias y después lo repetirán los alumnos. Si es necesario se puede poner un espejo delante de la maestra y el niño para que lo entienda mejor. Con los niños que tengan más dificultad.

Cuando haya finalizado el cuento, se pondrá una canción infantil relacionada con los sonidos trabajados, en este caso: “*Cucú cantaba la rana*”. Los niños la escucharán atentamente. Luego la intentarán cantar junto a la maestra. Se puede repetir tantas veces como sea necesario. Ya para finalizar haremos una praxia grupal, en este caso el gruñido del león: /grrrrr/.

Tabla 18. Praxias y onomatopeyas para la sesión 6

Praxias	Onomatopeyas
Poner cara de preocupados	rana (cruac cruac)
Poner cara de contentos	grillo (cri cri)
Poner cara de miedo	Sonido de la llave (cric crac)
Poner cara de sorpresa	Sonido zapatos (cloc cloc)
Poner cara de susto	Teléfono (ring ring)
Hacer la moto	Hablar (bla bla)
	Beber (glu glu)
	Huevo rompiéndose (crec crec)

	Trueno (brummmmm)
	Roncar (grrrrr)
	Hacer el sonido del león (grrrrrr)

Tabla 19. Ayuda visual para las praxias bucofonatorias de la sesión 6

Cara preocupado	Cara de sorpresa	Cara contenta	Cara de miedo	Cara de susto

Sesión 7. Sonidos de vibrantes/r simple y r múltiple/ “El burrito Perico”

En esta sesión trabajaremos la correcta pronunciación de los fonemas vibrantes/r simple y r múltiple/. El desarrollo de la sesión será el mismo que en las sesiones anteriores:

Primero la maestra encenderá el ordenador y conectará el proyector en la pizarra.

Proyectará una imagen donde se vea una cabaña en medio de un bosque con burros para ambientar el cuento que se explicará. Hablará con los niños que estarán sentados en semicírculo en el suelo del aula, contándoles que seguidamente les explicará un cuento muy especial.

En el que ellos tendrán que hacer cosas, como por ejemplo: poner cara de susto, ellos lo hacen. La maestra hará una prueba con varias praxias bucofonatorias que saldrán en el cuento utilizando la ayuda visual de las praxias bucofonatorias. Una vez los niños estén preparados y motivados, sabiendo lo que va a suceder, la maestra cogerá los títeres relacionados con este cuento: un burrito, un caballo, un lobo y un pájaro.

A continuación, se procederá a explicar el cuento de *El burrito Perico* usando una prosodia y entonación adecuadas para captar la atención de sus alumnos y remarcando los sonidos vibrantes cada vez que salgan a lo largo del cuento. La maestra utilizará las marionetas para explicar el cuento. A lo largo del cuento, irán apareciendo praxias y onomatopeyas que los niños tendrán que repetir, primero lo hará la maestra con la ayuda de los títeres y de las fichas ampliadas de las praxias bucofonatorias y después lo repetirán los alumnos. Si es necesario se puede poner un espejo delante de la maestra y el niño para que lo entienda mejor. Con los niños que tengan más dificultad.

Cuando haya finalizado el cuento, se pondrá una canción infantil relacionada con los sonidos trabajados, en este caso: “A mi burro”. Los niños la escucharán atentamente. Luego la

intentarán cantar junto a la maestra. Se puede repetir tantas veces como sea necesario. Ya para finalizar haremos una praxia grupal, en este caso hacer el sonido de la moto.

Tabla 20. Praxias y onomatopeyas para la sesión 7

Praxias	Onomatopeyas
Poner cara de nerviosos	Voz del burro (brrrrrr)
Poner cara de contentos	Tremblor de una hoja (trrrrrrr)
Poner cara de cansado	Sonido de una sierra (ric, rac, ric, rac)
Hacer pedorretas	Sonido de un coche (rum rum)
Hacer la moto	Sonido del tractor (troc troc)
El clic del caballo con la lengua	Sonido de una lima (ric ric)
	Sonido de un teléfono (ring ring)

Tabla 21. Ayuda visual para las praxias bucofonatorias de la sesión 7

Hacer pedorretas	Cara de nerviosos	Cara de cansado	Cara contenta

4.7. RECURSOS MATERIALES

Los recursos necesarios para llevar a cabo la propuesta de intervención señalada en este trabajo son los que a continuación se señalan:

- ✓ Un aula de educación Infantil.
- ✓ Un proyector
- ✓ Los 7 cuentos logopédicos
- ✓ Títeres relacionados con cada cuento logopédico
- ✓ Un teatrillo para representar
- ✓ Un ordenador para reproducir las canciones relacionadas con cada sonido.
- ✓ Fichas de praxias bucofonatorias para el aula ampliadas de cada cuento.
- ✓ Un espejo grande

4.8. RECURSOS HUMANOS

Los recursos humanos que intervienen en el desarrollo de esta propuesta de intervención son:

- ✓ La maestra de educación infantil.
- ✓ La técnico de educación infantil o auxiliar de aula.

4.9. EVALUACIÓN

Según el Real Decreto 1630/2006 de 29 diciembre (BOE Núm 4, jueves 4 enero de 2007) .

Artículo 7. Evaluación:

1. En el segundo ciclo de la Educación infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.
2. La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.
3. Los maestros que imparten el segundo ciclo de la Educación infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.

La evaluación que se hace de los niños en estas edades puede tener consecuencias y una influencia decisiva en su proceso de aprendizaje y de crecimiento. Tenemos que tener muy claro en esta etapa que tener una visión global de los niños, no centrarnos solo en lo que no saben hacer, tener en cuenta sus potencialidades y nuestra ayuda para actualizarlas, esperar buenos resultados, tener una imagen positiva, etc., significa favorecer la aparición de buenos resultados. En esta etapa la finalidad básica de la evaluación es que sirva para intervenir, para tomar decisiones educativas, para observar la evolución y el progreso del alumno y para plantearse si hace falta intervenir o modificar determinadas situaciones, relaciones o actividades del aula.

Cuando evaluamos, no solo lo hacemos en relación a la evolución del niño, sino que también evaluamos nuestro programa, nuestro proyecto y nuestra intervención educativa. Así, la evaluación nos sirve desde este punto de vista, para valorar que pasa cuando llevamos a la práctica el programa que habíamos planificado previamente y cuando nos damos cuenta si hay que cambiar o no determinadas actuaciones. En este caso, la evaluación se utiliza para recoger informaciones que nos ayudarán a mejorar las propuestas que hacemos en el aula (Bassedas Et al. (2005) p.192. Evaluaremos *el alumnado* en diferentes momentos.

Hay tres tipos de evaluación que se consideran necesarios en la escuela: la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La inicial se realiza al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y la sumativa al final de este proceso. Y tienen la finalidad de aportar información sobre que sabe hacer o no el alumnado en un momento determinado. En cambio, la evaluación formativa se lleva a cabo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y es continua. Los criterios de calificación serán cualitativos, propios de la etapa de Educación Infantil. Las estrategias que usaremos para evaluar en la evaluación *inicial* dependerá del contenido a evaluar.

Pero es importante que nosotros podamos: observar, preguntar, escuchar, proponer, dejar hablar, dejar hacer y detectar sus competencias y dificultades.

La evaluación *formativa* es la que tiene más importancia en esta etapa, ya que permite modificar la intervención a partir de las informaciones que se obtienen a partir de las mismas actividades de aula. Las principales estrategias que usará el profesor son: la observación y la escucha. La observación no tiene porqué ser pasiva, sino de una manera activa, cuando se va preguntando, ayudando, proponiendo cosas diferentes a los alumnos y detectando su capacidad de recibir ayuda, de aceptarla y de aprovecharla. (Bassedas, E et al. (2005)

La evaluación *sumativa* se llevará a cabo a través de actividades específicas para evaluar los resultados de los aprendizajes realizados. En los últimos cursos de infantil, las actividades de papel y lápiz pueden ser un instrumento de evaluación sumativa al finalizar determinados tipos de unidades didácticas.

La evaluación inicial se realizará por parte de la maestra justo antes de iniciar el proyecto de estimulación del habla en infantil mediante la tabla del anexo nº8. Nos servirá para saber cuál es el punto de partida de cada alumno.

La principal técnica de evaluación de los niños que usaremos en la evaluación continua y final de este proyecto será la observación sistemática. Estas observaciones serán anotadas por la maestra en una ficha de evaluación individual en la que aparecerá cada ítem a evaluar. Estos ítems estarán divididos en las diferentes áreas de conocimiento. Habrá una tabla con dos columnas, una columna corresponderá a: Conseguido y la otra a: En proceso. La maestra tras la observación directa del alumno marcará una cruz en la columna correspondiente. (Ver anexo nº9)

4.10. CRONOGRAMA

Esta propuesta de intervención tendrá una duración de un curso y se llevará a cabo una vez pasado el período de adaptación propio del inicio de la escolarización de educación infantil a la edad de los 3 años. Se realizarán 2 sesiones por semana. En la siguiente propuesta explicamos las 7 primeras sesiones. Los días podrán variar en función del resto de actividades de la programación de aula. Es recomendable que siempre se realicen antes del recreo ya que la capacidad de atención está en su punto álgido.

Las sesiones tendrán una duración aproximada de 30 minutos. Sin embargo, el funcionamiento de las mismas se pueden ampliar en el tiempo, número y contenido. Cuantas más veces se lleve a cabo la propuesta más estimulación del lenguaje oral y la fonética en los niños mejores resultados se obtendrán a final del curso. Además, como la propuesta está basada en el recurso educativo del cuento que tanto gusta a los niños de estas edades, la repetición no supone ningún problema. Es más, a los niños de estas edades les encanta conocer el desarrollo de la historia, cuánto más la conocen más disfrutan.

Un estudio realizado por la Universidad Británica de Sussex afirma que “*la repetición del mismo cuento en los niños acelera el aprendizaje*”. Así dicen que repetir una y otra vez el mismo

cuento es bueno para el aprendizaje de los niños, ya que consideran que esta repetición acelera la adquisición de vocabulario y en nuestro caso también la adquisición de la correcta pronunciación de los sonidos trabajados en cada cuento. Así pues, según esta investigación, lo importante no es el número de libros, sinó la repetición de cada uno de ellos porque es lo que propicia un mayor aprendizaje.

5- CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se ha hecho en un primer momento una revisión de las diferentes teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje para conocer cómo se produce y cómo se adquiere su competencia en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Así pues, en cuanto a como se desarrolla el lenguaje en los niños hemos visto que hay divergencias según los autores, así algunos creen que venimos genéticamente determinados como Chomsky y otros cognitivistas que creen que el lenguaje es consecuencia del pensamiento. Bruner cree que además de estar genéticamente preparados es importante el estímulo del medio ambiente. Se puede decir que desde una perspectiva analítica global las teorías cognitivas son las más completas respecto a cómo se adquiere el lenguaje y que el Cognitivismo está presente en muchos conceptos de Psicología de la Educación como en la importancia de los aprendizajes previos, el aprendizaje significativo y el rol activo del alumno entre otros.

También se ha explicado cuáles son las características del habla infantil en sus diferentes niveles a través de estudios realizados por diversos autores como Stark, Menn, Gili-Gaya y Greenfield y Smith y Halliday.

Se ha analizado cuál es el trato que se le da al lenguaje oral en el actual currículum de Educación Infantil y se ha podido constatar que este está inserido en una de las tres principales áreas curriculares que vertebran la Educación Infantil según la LOE.

Esta revisión sobre cómo se adquiere el lenguaje en los niños era necesaria para en un segundo lugar poder facilitar pautas para su estimulación temprana en el aula a través de una propuesta de intervención didáctica. Esta propuesta de intervención ha estado pensada para trabajar los fonemas de más difícil adquisición en los niños de Educación Infantil. La metodología del proyecto ha sido basada en la interacción mediante la explicación de cuentos interactivos en los que se trabajan diferentes fonemas.

El objetivo principal de esta propuesta de intervención ha sido establecer las bases didácticas para una futura intervención en este ámbito de los trastornos articulatorios leves del habla como las dislalias que son muy comunes en edad infantil. Para así, tras su aplicación mejorar el lenguaje oral, la autoestima y la seguridad de los alumnos de infantil.

Así pues como conclusiones finales decir que la mayoría de los contenidos que tienen que aprender los alumnos al finalizar la Etapa de Educación Infantil son procedimientos de utilización de la lengua mediante los cuales aprenden actitudes y conceptos relacionados con el lenguaje y que este proyecto pretende ser un recurso para conseguirlo.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Con esta propuesta de intervención educativa como ya hemos dicho se pretende estimular el desarrollo de la lengua oral en las aulas de Educación Infantil y ayudar a prevenir posibles trastornos articulatorios leves de la misma como ya se ha dicho. A continuación se expondrá la principal limitación que se nos ha presentado.

Principalmente, decir, que aún siendo una propuesta de intervención no se ha podido llevar a cabo en ningún aula sobretodo por falta de tiempo. Sería interesante poder implantar este proyecto en alguna escuela para corroborar que el material y las actividades aquí presentadas son funcionales, adecuadas y que son del agrado de los niños de Educación Infantil, que es el público al que va destinado. Esto permitiría modificar si es necesario alguna de las actividades propuestas. Así como también podríamos observar si realmente el proyecto cumple con los objetivos planteados inicialmente.

En relación a las futuras líneas de investigación que plantea el siguiente proyecto y derivado de la principal limitación que nos hemos encontrado, sería interesante llevar a cabo esta propuesta de intervención en el primer ciclo de un aula de Educación Infantil. Así como intentar llevarla a cabo con alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Infantil. También se podrían elaborar más cuentos logopédicos con los mismos sonidos trabajados o bien ampliando los sonidos a trabajar.

Otra línea de investigación iría encaminada a comprobar cuáles son los resultados una vez implantado el proyecto en diferentes centros con diferentes características a lo largo de un curso escolar. Constatar empíricamente si hay mejora en la producción del habla de los alumnos respecto al inicio del curso escolar. Y si se ha evitado derivar a alumnos al logopeda con este proyecto de intervención educativa.

7- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS:

- Ausubel, D.P.** (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York. Grune & Stratton.
- Bassedas, E, Huguet. T, Solé. I** (2005). *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona. Editorial Graó.
- Bigas, M** (1996). *El lenguaje oral y escrito en la educación infantil*. Revista Aula. De innovación educativa. Num. 046. (Versión electrónica)
- Biezma, C.** (2013). *Didáctica de la educación*. España. Macmillan Iberia, S.A.
- Bisquerra, R.** (2009). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. España. Editorial Marcombo.
- Bouton, C.** (1976). *El desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires. Huemul.
- Bruner, J.S.** (1986). *El habla del niño*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Chomsky, N** (1957). *Syntactic Structures*. (Traducción al español: Estructuras Sintácticas. Buenos Aires, S. XXI, 1999)
- Clemente Estevan, R.A.** (1995). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Contreras González, M.C** (2004). *Dificultades de lenguaje y aprendizaje escolar*. Barcelona. Editorial GEU (Grupo editorial Universitario).
- Del Rio, M.J., Gràcia, M.** (1996). *Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos*. En universidad de Barcelona, Infancia y aprendizaje (75, 3-20). Barcelona: UOC
- Díez Izta, D.** (1992). *Adquisición del lenguaje*. Oviedo. Pentalfa.
- Escudero, I et al** (2009). *Las artes del lenguaje: lengua, comunicación y educación*. España. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hernández Pina, F** (1984). *Teorías psico-sociolíngüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid. Siglo XXI.
- Garrote Salazar, M** (2010) *Los corpus de habla infantil: metodología y análisis*. Madrid. Editorial Universidad Autónoma de Madrid.
- Massana, M** (2003). *Tractament i prevenció de la dislalia*. Barcelona. Escola de Patologia del Llenguatge (Traducción: Escuela de Patología del Lenguaje).
- Menn, L.** (1971). *Phonotactic rules in beginning speech*. Lingua , 2 6, 225-251.
- Murueta R.M.** (2002). *El Ser Humano en Vigotsky*. En Carlos Mondragón, *Concepciones de Ser Humano. Cómo explicaron la conducta, las emociones y el pensamiento los más influyentes psicólogos del siglo XX*. México, Editorial Paidós Mexicana Biblioteca de Estudios Profesionales.
- Nelson, K.** (1974) *Concept, Word and sentence: interrelations in acquisition and development*. Psychological review, 81, 267-285.
- Peña-Casanova, J** (2005). *Manual de logopedia*. 3^a edición. Barcelona. Masson.

- Pascual, L** (2010). *Educación, familia y escuela: el desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Argentina. Homo sapiens ediciones.
- Piaget, J** (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (El juicio y el razonamiento en el niño). Madrid. La Lectura, 1929. Reedición 1972; Buenos Aires: Guadalupe).
- Piaget, J., Inhelder, B.** (1977). *La psicología del niño*. Madrid. Editorial Morata
- Romero, A et al.** (2011) *Didáctica de la Educación Infantil*. España. IC Editorial.
- Skinner, B.F.** (1938). *The behavior of organisms*. Nueva York, Appleton-Century. Traducción española: La conducta de los organismos: un análisis experimental, Barcelona, Fontanella, (1979)
- Tarruela, R** (2006). *San Agustín: Confesiones*. Argentina. Losada.
- Vygotsky, L. S.** (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Editorial Paidós.

WEBGRAFÍA:

Bigas Salvador, M (2008). *El lenguaje oral en la escuela infantil*. Glosas didácticas. Revista electrónica internacional. N^a17. Universidad Autónoma de Barcelona. (Consulta 5 de marzo de 2015).

Bosch, L (1982). *El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación*. Anuario de Psicología nº 28. Departamento de Psicología General. Universidad de Barcelona.

Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64515/96222>. (Consulta 11 de marzo de 2015).

Cuadro de las consonantes del castellano y español medieval y moderno: Recuperado de: <http://www.uni.edu/~castillo/241/consonantes.pdf>

Equipos de Orientación educativa de Granada. Programa de estimulación lingüística en educación infantil. Consejería de Educación y ciencia. Delegación Provincial de Granada. Junta de Andalucía. Junio 2003. Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/infantil/ProgramaEstimulacionLingusticaInfantil%20Granada.pdf>. (Consulta 6 de abril de 2015).

Miembros de los Equipos de Orientación Educativa de Córdoba. *Propuesta de actividades para la estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil. Materiales de apoyo al profesorado*. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y solidaridad en la Educación. Junta de Andalucía. 2005.

Recuperado de: 1116837336579_lenguaje oral. (Consulta 1 de abril de 2015).

Sánchez, E et al. *Estimulación del lenguaje oral en educación infantil*. Departamento de educación. Universidades e investigación. Gobierno Vasco.

Recuperado de:

<http://disfasiaenzaragoza.com/material/Logopedia,%20Estimulaci%2odel%20Lenguaje%2oen%20Educacion%20Infantil.pdf> . (Consulta 6 de abril de 2015).

Serrano, Mila. Estimulación del lenguaje oral en educación infantil. Revista Digital Investigación y educación. Núm. 22. Febrero del 2006.

Recuperado de: <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/estimulacion-del-leyaue-oral-en-infantil-mila-serrano.pdf>. (Consulta 6 de abril de 2015).

Horst, J. (2011) *La repetición del mismo cuento en los niños acelera el aprendizaje*. Gran Bretaña. Universidad de Sussex. Recuperado de:

<http://www.informador.com.mx/tecnologia/2011/272374/6/la-repeticion-del-mismo-cuento-en-los-ninos-acelera-el-aprendizaje.htm>. (Consulta 21 de abril de 2015).

Beterano, F. (2011). *Valor educativo del cuento*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/fbg2.htm> (Consulta 21 de abril de 2015).

LEGISLACIÓN:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. (Consulta 6 de marzo de 2015)

Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. Comunidad Autónoma de Cataluña.

Recuperado de: <http://todofp.es/dctm/todofp/profesores/normativalegislacion/cataluna-6-agosto-2009.pdf?documentId=0901e72b813090bc> (Consulta 6 de marzo de 2015)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Referencia: BOE- A-2006-7899. (Consulta 15 de mayo de 2015)

<http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh14/educacion/Documents/LOE%202.2006.pdf>

Real Decreto 1630/2006 de 29 diciembre (BOE Núm 4, jueves 4 enero de 2007)

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>. (Consulta 15 de mayo de 2015)

VÍDEOS YOUTUBE

A dormir mi conejito. Mis primeros pasos producciones. Descubrir la granja cantando. (2008). YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DOBNCpNIxZM> (Consulta: 10 de abril de 2015)

El gallo Pinto. Szuster. A. Canciones infantiles de la granja. (2011). YouTube . Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mARltpio9Ao> (Consulta: 10 de abril de 2015)

Soy el invierno. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=AoA-PCltLlE&list=RDAoA-PCltLlE> (Consulta: 10 de abril de 2015)

El pavo y la pava. Riky Maravilla. (2011). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dFrMYDo-LM> (Consulta: 10 de abril de 2015)

La mosca. Saúl Escobedo. Grupo Tayer. (2006) Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=c9YT6eqC-Mw> (Consulta: 10 de abril de 2015)

Cucú cantaba la rana. Giovanni Quintero para Toy Cantando S.A.S. (2014). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=A5pA3oSFCuQ> (Consulta: 10 de abril de 2015)

A mi burro. Guía infantil. (2014). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hGinl4PVzNw> (Consulta: 10 de abril de 2015).

8. ANEXOS

Estos cuentos son de elaboración propia. Se ha remarcado en color rojo y entre parentesis las praxias, acciones y onomatopeyas que los niños deberán realizar, en color verde las palabras que contienen los sonidos a trabajar.

ANEXO 1: Cuento logopédico sesión 1.

1. EL CONEJO MANUEL (Sonidos nasales)

Había una vez un conejito i una conejita que vivían dentro de una madriguera que habían construido en el tronco de un árbol. (movemos la **nariz como los conejos** y nos la **intentamos tocar con la punta de la llengua**).

Los dos conejitos eran muy felices y un día decidieron que querían ser papás. Así que un buen día la conejita se despertó ¡muy contenta! (hacemos una **sonrisa**) . Le tenía que dar una buena noticia a su marido. Estaba esperando un hijo!

El conejito estaba tan contento que se puso a cantar (**nananana**). Aquel día para celebrarlo el conejito preparó una comida muy especial: **zahorías, nabos y miel**. Pensó: ¡a la conejita le encantará! Y la verdad es que le gustó tanto que incluso se lamió los labios (**nos lamemos el labio superior e inferior** con la llengua dando vueltas). Cuando la conejito vió la comida dijo: ¡**ñam, ñam!** ¡Que Bueno! ¡Me has hecho mi plato preferido!.

Al cabo de un mes nació el conejito **Manuel**. Era muy pequeño y con los ojos de color miel. Su padre estaba muy sorprendido, (ponemos **cara de sorpresa**), nunca antes había visto un conejito ¡tan precioso y pequeño!. El conejito **Manuel** creció mucho y se hizo fuerte. Pero el conejito **Manuel** nunca decía nada. Solo hacía gestos con la cabeza y señalaba con el dedo. Así que sus papás estaban preocupados (**cara de preocupados**) y lo llevaron al médico para saber qué le pasaba. El médico dijo que el conejito **Manuel** no oía muy bien. Así que le tuvieron que poner un aparato en la oreja para poder oír mejor. Y tuvo que ir al logopeda algunos días. Poco a poco comenzó a hablar. La primera palabra que dijo fue: ¡**mama!**.

¡El conejito **Manuel** estaba muy contento y sus papás también!, (**cara de contentos**), así que aquel día fueron a hacer un paseo con el coche y tocaron el claxon haciendo: ¡**moc,moc!**

Y colorín colorado,

Este cuento se ha acabado.

ANEXO 2: Cuento logopédico sesión 2.**2. EL GALLO GONZALO (Sonidos velares)**

Había una vez una granja de animales. En esta granja vivían muchos animales: burros (ioioioh), Caballos (jiiiiiiii), ocas y patos (cuac, cuac, cuac), perros (guau,guau) y también había un gallinero donde vivía una familia de gallos y gallinas. El padre gallo se llamaba Paco i era un gallo muy presumido y que cantaba muy bien (quiquiriquí), las gallinas (coc, coc, coc) estaban muy contentas con el gallo Paco. Pero pasó el tiempo y se fue haciendo mayor. Una de las gallinas tuvo un pollito (pio, pio, pio). El pollito fue creciendo y se fue convirtiendo en el gallo más bonito del gallinero. Le llamó Gonzalo. Pero el gallo Gonzalo era muy miedoso (ponemos cara de miedo). Se asustaba por nada. Así que un día entró un ratoncito en el gallinero con ganas de comerse los huevos de las gallinas (nos lamemos los labios como el ratoncito) y el gallo Gonzalo no supo qué hacer. Como tenía tanto miedo se puso a temblar como una hoja (movemos la mandíbula derecha-izquierda rápido) y no le salió la voz para avisar a las gallinas, solo hizo: (iiiii). En vez de un gallo parecía un burro y todas las gallinas se pusieron a reír (hacemos una sonrisa y reímos: jajaja), todas menos una gallina que hacía días que no era capaz de poner ningún huevo. Era la gallina Catalina. No sabía qué le pasaba pero cuando quería hacerlo se ponía tan nerviosa que se ponía a llorar (buahh, buahh). Así que cuando vio lo que le pasaba al gallo Gonzalo ella lo entendió perfectamente y lo fue a consolar. Le hizo un fuerte abrazo y le regaló muchos besos (hacemos besos Fuertes). Esto animó mucho al gallo Gonzalo y se sintió tan bien que le salió un grito bien fuerte: QUIQUIRIQUÍII. El ratoncito, que en aquel momento estaba a punto de comerse un huevo, se asustó y salió corriendo.

El gallo Gonzalo i la gallina Catalina se enamoraron. Y como se querían mucho se casaron. Hicieron un gran pastel con una batidora (sonido de batidora: jjjjjjjjjjjj) para celebrarlo.

Y cuento contado,

Este cuento se ha acabado.

ANEXO 3: Cuento logopédico sesión 3.**3. NACHETE, EL PICHÓN (Sonidos africados)**

Había una vez un **pichón** que vivía en los bosques de unas montañas muy altas junto con sus padres y sus doce hermanos. Sus padres y sus hermanos eran muy valientes y cuando venía el invierno no tenían mucho frío, pero el era muy pequeño y siempre tenía frío, así que lo llamaron **Pichón**. Estaba a punto de terminar el otoño y comenzaba el invierno, porque ya hacía días que a los árboles les habían caído las hojas. Y de golpe empezó a **llover** (**chim, chim**). El pequeño polluelo estaba un poco triste (**ponemos cara triste**), porque él no quería que **llegase** el invierno.

Sus hermanos en cambio se lo pasaban genial dando saltos sobre los **charcos** (**chip, chap**) cuando acababa de **llover**. Cuando el frío aún era más fuerte, **muchos** días nevaba en las **montañas** donde vivía **Pichón**. Entonces sus hermanos reían **mucho** **chafando** la nieve (**chof, chof**). Pero el pequeño polluelo estaba temblando de frío y estornundando (**achúm, achúm**). Su madre no entendía por qué a **Pichón** no le gustaba la lluvia, el frío y la nieve como a sus hermanos.

Un día su madre estaba preparando sopa para **Pichón**, y la olla hacía: **chup, chup**. La madre le hizo una bufanda para que no tuviese frío. Unos kilómetros más allá, en el pueblo de al lado había un tren: (**chuc, chuc**).

Pichón a menudo soñaba que ya era mayor y podía coger ese tren. ¿Dónde lo **llevaría**? Tal vez **llegaría** a un país donde hiciese **mucho** sol. Donde hubiese una playa para poder tomar el sol y **bañarse**.

Pasaron uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis inviernos y finalmente ¡**Pichón** se hizo mayor!. Así que un día se levantó bien temprano, cogió una **mochila** y le dijo a su madre que se **Marchaba** a ver mundo. Y así fue como el pequeño polluelo se fue a subir al tren (**chuc, chuc**). Mientras iba en el tren, estaba muy contento (**cara de contentos**). Entonces comenzó a pensar hacia donde iría (**movemos morritos derecha-izquierda**). Llegó a una estación, bajó del tren le preguntó a un **señor** que pasaba por allí qué dónde estaba. El **señor** le dijo que estaba en un pueblo de **montaña**. El pequeño **pichón** puso **cara de preocupado** y le preguntó qué tren tenía que coger para ir a un país tropical. Porque él quería vivir en un país donde hiciese **mucho** calor. Con palmeras, playa y **mucho** sol. El **señor** le dijo que si quería ir a un país tropical podía ir a Cuba, pero tendría que coger un avión. El pequeño pajarito no tenía dinero para coger un avión así que se puso triste (**ponemos cara triste**), pero después de pensar un buen rato descubrió ¡que tenía ALAS!!!! ¡Y que podía VOLAR!.

Así que se fue volando hasta Cuba. Y finalmente, **Pichón** vivió feliz rodeado de playa, sol y palmeras y **inunca** más volvió a constiparse ni a estornudar!

Cuento contado, cuento terminado.

ANEXO 4: Cuento logopédico sesión 4.**4. MERLÍN, EL PAVO REAL (Sonidos dentales y alveolares)**

Había una vez un gallo que se llamaba Merlín. (hacemos el sonido del pavo: *guru, guru*). Todo el mundo sabe que los pavos reales son muy bonitos, porque tienen plumas de colores y también porque son muy presumidos. Merlín vivía en una granja con otros animales: había gallos, gallinas y caballos.

Todos los animales de la granja eran muy amigos: los gallos (*quiquiriquic*), siempre avisaban a los otros animales cuando salía el sol, las gallinas (*cocorococ*) ponían huevos para sus dueños y los caballos (*jiiiiiiiiii*), paseaban a sus dueños por el campo.

El pavo Merlín no tenía muchos amigos en la granja, ya que siempre enseñaba sus bonitas plumas a los demás y les decía: Mirad, mirad, mis plumas, vosotros no teneis (*elis, elis*), y los otros animales se enfadaban con él (*cara de enfadados*), porque no les gustaba nada lo que hacía Merlín. Un día que los caballos habían vuelto de dar un paseo por el campo y estaban bebiendo agua (*lap, lap*), el pavo Merlín escuchó una música (*tararí, tarará*). Pensó: ¿de dónde viene esta música?, finalmente descubrió que era una flauta que estaba afinando uno de los gallos. Al cabo de un rato oyó un clarinete (*tararí*), era una de las gallinas que también estaba afinando su clarinete. A continuación, oyó alguien cantar (*lalala*), era uno de los caballos que estaba afinando su voz.

El pavo Merlín no entendía nada de lo que estaba pasando. ¿Que había una fiesta en la granja? Pero a él nadie lo había avisado. Entonces empezó a pensar qué podía hacer: (*movemos los morritos derecha-izquierda*). Al cabo de un rato de pensar decidió que iría a preguntar al gallo del gallinero qué pasaba. El gallo le dijo que por la noche darían una fiesta de aniversario para celebrar que hacía un año que estaban todos juntos en la granja. Entonces el pavo Merlín le preguntó: ¿que puedo ir yo? El gallo le dijo que no porque el siempre se reía de los demás y los demás no querían que fuera. Merlín se fue muy triste (*ponemos cara triste*). Entonces comenzó a pensar que a lo mejor tenían razón. Que tal vez tendría que ir a pedirles perdón. Así que fue otra vez a hablar con el gallo del gallinero. Esta vez le dijo que se quería disculpar con todos los animales de la granja y que no lo volvería a hacer nunca más. Los animales lo perdonaron. Merlín se puso muy contento (*Ole, ole ponemos cara contenta*) y les preguntó que instrumento podría tocar él en la fiesta. Como el pavo no sabía tocar ningún instrumento le dieron una campana (*ding, dong*) para que pudiera participar en la fiesta.

Y así fue como el pavo Merlín se hizo amigo de todos los otros animales de la granja y nunca más volvió a hacerse el presumido.

Cuento contado,

Cuento acabado.

ANEXO 5: Cuento logopédico sesión 5.**5. SACHA LA MOSCA (Sonidos fricativos sordos y sonoros)**

Había una vez una mosca muy lista que vivía cerca de un estanque con sus papas. A la mosca **Sacha** le gustaba mucho cantar cuando no estaba en la escuela, pero sola era muy aburrido. Así que un día decidió que tenía que encontrar amigos a los que les gustase como a ella cantar. Cogió su mochila y puso dentro un zumo de cerezas, chicles y chocolatinas para el camino. Le dijo a sus papás que no tardaría mucho y se fue por el caminito silvando (**los niños silvan**). Como sus padres tenían miedo de que se perdiera le dijeron al viejo mosquito **Ginés** que la siguiera sin hacer ruido (**shhhh, hacemos silencio**). El primer animal que se encontró **Sacha** por el camino fue un saltamontes, **Sacha** se acercó (**zzzzzzzz, hacemos el sonido de la mosca**) y le preguntó: ¿que querrías ser mi amigo y venir a cantar conmigo?. Pero el saltamontes le dijo que no, porque decía que no le gustaba cantar. **Sacha** siguió su camino hasta que topó con una salamandra, se acercó con su brunzido (**zzzzzzzz, hacemos el sonido de la mosca**) y le preguntó: : ¿que querrías ser mi amigo y venir a cantar conmigo?. Pero la salamandra le dijo que no le gustaba nada cantar. **Sacha** estaba un poco triste (**ponemos cara triste**), pero siguió su camino, pensó que no se rendiría todavía, y el siguiente animal que se encontró fue un abejorro, se acercó (**zzzzzzzz, hacemos el sonido de la mosca**) y le preguntó: ¿que querrías ser mi amigo y venir a cantar conmigo? Para su sorpresa (**ponemos cara de sorpresa**) le dijo que **sí!** Así que se puso muy contenta (**ponemos cara de contentos**) y las dos siguieron el camino en busca de más animales que quisieran cantar con ellas. El siguiente animal que se encontraron fue un pajarito (voz de pajarito: **sssssss**) y le preguntaron: ¿que querrías ser nuestro amigo y venir a cantar con nosotras? El pajarito también dijo que **sí!**. Y las dos se pusieron muy contentas (**ponemos cara de contentos**), ya eran tres amigos. La mosca **Sacha**, el abejorro y el pajarito. Como los tres tenían unas voces muy bonitas decidieron que harían un coro musical. El viejo mosquito **Ginés** que estaba siguiendo a **Sacha** bien de cerca lo oyó y se ofreció para ser el director del coro. **Sacha** al principio cuando supo que la había estado siguiendo se enfadó mucho con él (**ponemos cara de enfadados**), pero contó hasta tres y se le pasó. Se despidieron y cada uno se fue a su casa. Cuando **Sacha** llegó a su casa tenía mucho hambre, así que le pidió a su mamá que le preparase su plato preferido: huevos fritos (**nos lamemos los labios**). Su mamá puso la paella con aceite en el fuego y tiró los dos huevos (**hacemos el sonido de los huevos fritándose: shhhhhhhhhh**). ¡Que buenos! Dijo **Sacha**. Y de postres le hizo: un batido de chocolate con la batidora (**hacemos el sonido de una batidora: jjjjjjjjjjjj**). Le explicó la aventura a su madre y así es como desde aquel los tres amigos empezaron a cantar con la ayuda del mosquito **Ginés**. Y se lo pasaron genial. Y así **Sacha** no se volvió a aburrir nunca más en la escuela.

Y colorín colorado, Este cuento ha terminado.

ANEXO 6: Cuento logopédico sesión 6.**6. LA RANA CLAUDIA Y EL GRILLO PEDRITO (Sonidos consonánticos)**

Había una vez una rana (**cruac, cruac**) que se llamaba **Claudia** y un **grillo (cri cri)** que se llamaba **Pedrito** y vivían en un charco. Los dos eran muy amigos. Habían crecido juntos desde pequeños. Todas las tardes después de ir a la escuela se iban juntos a dar una vuelta por los alrededores. Se lo pasaban en **grande** ya que siempre descubrían alguna cosa nueva. De **grandes** querían ser detectives. Siempre jugaban a investigar. Un día después de volver de la escuela, la rana (**cruac, cruac**) llegó a su casa, sacó la llave y la puso en la cerradura (**cric crac**), abrió la puerta y entró dentro. Merendó y llamó a su madre: **imamá, mamá!**. Después oyó el ruido de unos zapatos (**cloc cloc**) y una voz que decía: **i estoy arriba, ahora bajo!**. Mientras esperaba a que bajase su **madre** sonó el teléfono: (**ring ring**), la madre bajó corriendo por las escaleras y descolgó diciendo: **¿Dígame?.** Despues comenzó a hablar por teléfono: (**bla bla bla**). La rana tenía **prisa**, porque quería irse con su amigo el **grillo Pedrito** a jugar a detectives. Como la **mamá** no paraba de hablar, la rana le dijo **flojito** a su **mamá**: **mamá, me voy con Pedrito a jugar**. Y la **madre** le dijo: **de acuerdo, pero vigila y no vuelvas tarde!**. Antes de irse la rana bebió un poco de agua: (**glup glup glup**) y se fue a buscar a su amigo. Cuando llegó a casa del **grillo Pedrito** tocó el timbre de la puerta: (**ring ring**) y se esperó a que la **abriese**. En seguida salió **Pedrito**. Y se fueron los dos en dirección al bosque de al lado. **Pedrito** traía una lupa muy **grande** para ver de cerca y **encontrar pistas** y la rana **Claudia** llevaba unos **prismáticos** para ver de lejos. De repente, oyeron un ruido. Los dos se pararon y se pusieron a escuchar: (**crec crec**). Oyeron. No sabían que podía ser, así que siguieron escuchando (**crec crec**). **¿Sabéis que era?** Era un huevo que se estaba rompiendo. **¡Y estaba en el medio del camino!.** **¡Ohhhh!** Qué huevo más bonito, dijo **Claudia** con cara de sorpresa (**ponemos cara de sorpresa**). **¿De qué debe ser?** Dijo **Pedrito**. Y los dos miraron hacia arriba para ver si descubrían algun **Nido**. No vieron ninguno. Entonces **Claudia** cogió los **prismáticos** y miró alrededor. Y sí sí, encontró un nido de pájaro dónde había **tres** huevos más. Así que se subió al árbol y lo volvió a colocar en su sitio. **Claudia** y **Pedrito** estaban muy contentos (**ponemos cara de contentos**) porque habían hecho una cosa bien hecha. Siguieron andando un ratito más y cuando ya estaban cansados decidieron estirarse un rato debajo de un pino a descansar. Se durmieron. Y al cabo de una hora **Claudia** se despertó con un sonido muy fuerte: (**brummmmmmm**) (**ponemos cara de miedo**) **¿sabéis qué era?** Era el sonido de un **trueno**, miraron hacia arriba y vieron que el cielo se estaba poniendo de color **negro**. **¡Venía una tormenta!** **Pedrito** seguía durmiendo, incluso roncaba: (**grrrrrrrrrrrrrr**). **Claudia** empezó a moverlo chillando: **¡Pedrito, Pedrito, despierta!** **¡Tenemos que irnos!** **¡Que viene una tormenta!** **Pedrito** se despertó muy asustado (**ponemos cara de asustados**) y dijo: **¿qué pasa?** Los dos amigos comenzaron a correr hacia su casa. Tenían miedo a los **truenos** y los **relámpagos**. Cuando llegaron a su casa estaban chorreando como dos patos. La **madre** de **Pedrito** y **Claudia** estaban muy **preocupadas** porque ya era muy tarde (**ponemos cara de preocupados**) y les regañaron un poquito. **Pedrito** y **Claudia** nunca más se pusieron a dormir en medio del bosque y sus **madres** les perdonaron. Y colorín colorado, Este cuento ha terminado.

ANEXO 7: Cuento logopédico sesión 7.**7. EL BURRITO PERICO (Sonidos vibrantes)**

Había una vez un burrito y una burrita que acababan de ser papás. Tuvieron un burrito (**brrrrrrrrrr**), muy pequeño y muy friolero, que temblaba como una hoja (**trrrrrrrrrrr**) al que le llamaron Perico. Perico nació en una cabaña de un leñador que vivía en el medio del bosque. El leñador tenía muchos burros que le ayudaban a traer leña cuando la cortaba en el bosque hasta el pueblo más cercano. Cuando iba al pueblo se acercaba al mercado a vender la leña que los burritos le habían ayudado a transportar. El burrito Perico aún era demasiado pequeño para poder ir. Poco a poco se fue haciendo mayor, y a veces le dejaban acompañar al leñador para ver como cortaba los troncos con la Sierra (**ric rac ric rac**), al burrito Perico le encantaba el sonido de la sierra al cortar. (¿A vosotros os gusta?). El burrito Perico deseaba ir al pueblo y conocer mundo, aunque en cambio, a sus padres y hermanos no les gustaba mucho ir al pueblo, ya que como todo el mundo sabe los burros son animales muy tranquilos a los que les gusta estar en el bosque rodeados de tranquilidad y silencio. Así pues, le habían explicado cosas del pueblo como que allí había mucho ruido, que se oían sonidos muy diferentes a los que se oían en el bosque. En el bosque solo había pájaros, ciervos y algún lobo. Pero la mayor parte del tiempo había silencio. Y si alguna vez venía algún lobo, ¿sabéis qué hacían los burros? (**hacemos pedorretas con la boca**), y entonces el leñador salía con la escopeta y disparaba dos veces en el aire para que el lobo se fuese. Finalmente, llegó el día en que el burrito Perico pudo ir al pueblo, ¡ya se había hecho mayor! ! (**ponemos cara de contentos**). Estaba muy nervioso (**ponemos cara de nerviosos**). Y cuando por fin llegó idescubrió un mundo nuevo con muchos sonidos diferentes que le encantó!. Nada más llegar oyó un sonido que no había escuchado nunca, hacía: **rum rum**, ¿sabéis que era? Pues sí, el sonido de un coche, y después pasó una moto que también hacía: **rum rum** y un tractor que hacía: **troc troc troc**. Más tarde pasó un caballo (**hacemos el clic del caballo con la lengua**). En el mercado, el puesto del leñador estaba al lado del puesto de un herrero, (¿sabéis qué es un herrero?), así que todo el rato se oía un sonido que hacía: **ric ric ric**, era el sonido de la lima del herrero. Estaba puliendo unos cuchillos que había hecho él para venderlos. Y finalmente, cuando ya se iban hacia su casa oyó un sonido que tampoco había escuchado nunca, sonaba así: **ring, ring**, (¿sabéis que era?) pues sí, un teléfono. El burrito Perico estaba muy cansado (**ponemos cara de cansados**) y cuando llegó a la cabaña del leñador dijo: ¡Ay que bien, por fin estamos en casa! ¡Aquí sí que se vive tranquilo! Y nunca más deseó ir a vivir al pueblo. Solo iba los días que tenían que ir al mercado a vender leña. Y siempre que iba oía un sonido nuevo. Y vivió feliz junto a su familia en la cabaña del bosque.

Colorín, Colorado este cuento se ha acabado.

ANEXO 8: TABLA DE EVALUACIÓN INICIAL DEL LENGUAJE ORAL DEL ALUMNADO**Nombre:****Fecha:**

	SÍ	NO
Participa en las conversaciones del grupo del aula		
Pronuncia correctamente todos los fonemas		
No pronuncia correctamente los fonemas nasales		
No pronuncia correctamente los fonemas velares		
No pronuncia correctamente los fonemas africados		
No pronuncia correctamente los fonemas alveolares y dentales		
No pronuncia correctamente los fonemas fricativos		
No pronuncia correctamente los grupos consonánticos		
No pronuncia correctamente los fonemas vibrantes		
Sustituye palabras para no usar los fonemas alterados		
Se muestra tímido e introvertido		
Se pone nervioso al hablar en público		

Elaboración propia

ANEXO 9: TABLA DE EVALUACIÓN CONTINUADA Y FINAL DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

Nombre:

Fecha:

ÁREA III: INTERCOMUNICACIÓN Y LENGUAJES

LENGUAJE VERBAL

<i>Comunicación no verbal</i>	CONSEGUIDO	EN PROCESO
1. Participa y repite las onomatopeyas		
2. Imita las praxias correctamente		
<i>Comprensión oral</i>		
3. Comprende el significado de las palabras trabajadas.		
<i>Expresión oral</i>		
4. Contesta con frases a las preguntas formuladas en el cuento		
<i>Escucha y esfuerzo</i>		
5. Está atento a las explicaciones de la maestra y escucha		
<i>Adquisición de vocabulario</i>		
6. Incorpora vocabulario nuevo relacionado con el cuento trabajado		

LENGUAJE MUSICAL

<i>Canciones</i>	CONSEGUIDO	EN PROCESO
7. Entona correctamente las canciones trabajadas		

Elaboración propia

