



Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de
fin de grado

Buceando en el lenguaje de los Caballitos de Mar

Programa de estimulación de la
adquisición y desarrollo del
lenguaje en Educación Infantil

Cristina Fernández Fernández

Julio 2022

Trabajo de Fin de Grado presentado en la **Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Norte)** de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del **Grado en Maestro/a de Educación Infantil**.

**Buceando en el lenguaje de los Caballitos de
Mar. Programa de estimulación de la
adquisición y desarrollo del lenguaje en
Educación Infantil**

**Mergullando na linguaxe dos Cabaliños de Mar.
Programa de estimulación da adquisición e
desenvolvemento da linguaxe na Educación
Infantil**

**Diving in the language of Seahorses. Program
to stimulate the acquirement and development
of language in Early Childhood Education**

RESUMEN

El lenguaje es un aspecto básico y esencial en la etapa de educación infantil, pues ayuda a los niños y niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la interacción tanto entre el docente y el alumnado como entre iguales. Por esta razón, debemos favorecer su adquisición y desarrollo e intervenir en él en caso de ser necesario, así como realizar actuaciones que prevengan posibles dificultades.

En este contexto, con el presente TFG se pretende realizar una propuesta de intervención que ponga en manos de los docentes herramientas que les permitan actuar como optimizadores del desarrollo del lenguaje de su grupo-clase, contribuir a la detección de posibles alteraciones, así como trabajar en su prevención.

Palabras clave: desarrollo del lenguaje, estimulación, propuesta de intervención, educación infantil, lengua oral.

RESUMO

A linguaxe é un aspecto básico e esencial na etapa de educación infantil, pois axuda aos nenos e nenas no proceso de ensino-aprendizaxe e na interacción tanto entre o docente e o alumnado como entre iguais. Por esta razón, debemos favorecer a súa adquisición e desenvolvemento e intervir nel no caso de ser preciso, así como realizar actuacións que preveñan posibles dificultades.

Neste contexto, co presente TFG preténdese realizar unha proposta de intervención que poña nas mans dos docentes ferramentas que lles permitan actuar como optimizadores do desenvolvemento da linguaxe do seu grupo-clase, contribuír á detección de posibles alteracións, así como traballar na súa prevención.

Palabras chave: desenvolvemento da linguaxe, estimulación, proposta de intervención, educación infantil, lingua oral.

ABSTRACT

Language is a basic and essential aspect in the Early Childhood Education stage. It helps children in the teaching-learning process and in the interaction between both teachers and students, as well as between peers. For this reason, we must favor its acquisition and development and to intervene, if necessary; as well as carry out actions that prevent difficulties.

In this context, this TFG pretends to carry out an intervention proposal as a tool for the teachers that allow them to act as optimizers of the language development of their group-class. It also contributes to the detection of possible alterations, as well as, it works out in its prevention.

Keywords: language development, stimulation, intervention proposal, Early Childhood Education, oral language.

Índice de contenidos

Introducción.....	1
1. Objetivos.....	2
2. Contextualización y justificación.....	3
3. Fundamentación teórica.....	4
3.1. El lenguaje: sus dimensiones y características	4
3.1.1. Contenido	4
3.1.2. Forma.....	5
3.1.3. Uso	6
3.2. Adquisición y desarrollo del lenguaje (0-6 años)	6
3.2.1. Adquisición del lenguaje	7
3.2.2. Etapas del desarrollo del lenguaje	7
3.3. Procesos de simplificación fonológica	11
3.4. El lenguaje a los 3 años	11
3.5. Problemáticas y alteraciones del lenguaje.....	12
3.5.1. Trastornos del habla	13
3.5.2. Trastornos de la voz	13
3.5.3. Trastornos del lenguaje	14
3.5.4. Trastornos relacionados con la comunicación	14
3.5.5. Trastornos relacionados la audición	14
3.6. Instrumentos de análisis.....	14
3.6.1. Escala Observacional del Desarrollo (EOD)	15
3.6.2. Prueba General del Lenguaje y Prueba Fonética	16
3.7. El papel docente en la estimulación del lenguaje	16
Desarrollo de la propuesta	18
4. Puesta en marcha de la propuesta.....	18
4.1. Contextualización.....	18

4.2.	Evaluación inicial.....	19
4.3.	Resultados de la evaluación inicial.....	19
4.3.1.	Análisis individuales.....	22
5.	Programa de estimulación	24
5.1.	Objetivos.....	24
5.2.	Actividades.....	24
5.3.	Temporalización.....	31
5.4.	Evaluación	33
5.5.	Actividades aplicadas en el aula	33
	Conclusiones.....	37
	Referencias bibliográficas	38
	Anexos	i
	Anexo 1. Clasificación de fonemas	i
	Anexo 2. Subtipos de procesos de simplificación fonológica.....	ii
	Anexo 3. Signos de alerta en el desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años	iv
	Anexo 4. Tabla registro Escala Observacional del Desarrollo	v
	Anexo 5. Tabla registro de la Prueba General del Lenguaje	vi
	Anexo 6. Libro de juegos para la Prueba Fonética.....	vii
	Anexo 7. Ruleta de praxias.....	viii
	Anexo 8. Rimas de Tamara Chubarovsky.....	ix
	Anexo 9. Tableros.....	x
	Anexo 10. Tarjetas.....	xi
	Anexo 11. Cuentos	xii
	Anexo 12. Canciones.....	xiii
	Anexo 13. Lista de control para la evaluación de las actividades	xv
	Anexo 14. Dibujos del alumnado tras la actividad ¿Qué pasa si soplas?	xvii

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones y componentes del lenguaje.....	4
Figura 2. Clasificación de las alteraciones del lenguaje.....	13
Figura 3. Resultados obtenidos con la EOD	19
Figura 4. Resultados obtenidos con la Prueba Fonética.....	20
Figura 5. Resultados obtenidos con la Prueba General del Lenguaje.....	21
Figura 6. Resultados ¿Qué pasa si soplas?	34
Figura 7. Resultados ¡Le cantamos al pollito!	35
Figura 8. Resultados ¡Quiero mi hueso!	36

Índice de tablas

Tabla 1. Edades medias de adquisición de fonemas.....	9
Tabla 2. Clasificación de los procesos de simplificación fonológica.....	11
Tabla 3. Relación aspectos e ítems EOD (3 años)	15
Tabla 4. Temporalización de las actividades del programa	32

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Órganos de articulación (Clemente, 2009, p.27).....	5
--	---

Introducción

La elaboración del presente Trabajo Fin de Grado parte de la necesidad de destacar la importancia del desarrollo del lenguaje en la etapa de Educación Infantil.

El lenguaje es un aspecto básico y esencial en los primeros años de vida, pues tiene un papel fundamental tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el proceso de comunicación. En consecuencia, el propio Decreto 330/2009 recoge en la Competencia en comunicación lingüística al uso del lenguaje como “instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta” (p.10.798).

Teniendo esto en cuenta, el objetivo del presente Trabajo Fin de Grado, bajo una modalidad de intervención, es el diseño de una propuesta de estimulación del lenguaje con el fin de mejorar el desarrollo del mismo en el grupo-clase en el que se implemente. No obstante, un programa de este tipo también permite contribuir a la detección de posibles alteraciones -si las hubiera- o, incluso, prevenirlas.

Para llevar a cabo el diseño, se aprovecha el Prácticum II -realizado en un centro público de Valdoviño- para observar diferentes aspectos del lenguaje en un grupo de 15 alumnos/as de 3 años, evaluados a partir de una escala del desarrollo y dos pruebas generales de lenguaje. Partiendo de los resultados obtenidos, se diseña el programa de estimulación lingüística que, en parte, también ha sido implementado aprovechando la estadía en el centro durante el periodo de prácticas.

Antes de empezar a desarrollar dicha propuesta, se expondrán los objetivos teóricos y prácticos que se pretenden alcanzar con la realización de este trabajo. A continuación, una contextualización que justifique la temática, así como una fundamentación teórica que recoja aspectos vinculados al desarrollo del lenguaje en esta etapa y a la importancia del papel docente en este ámbito. Además, se profundizará en cada una de las tres pruebas utilizadas para obtener los perfiles individuales. En el siguiente punto se detalla el desarrollo de la propuesta describiendo en que consiste y cuáles fueron los pasos para llevar a cabo su diseño, para, posteriormente explicar el propio programa de estimulación. Por último, se presentarán una serie de conclusiones extraídas tras la realización del presente trabajo.

Como futura maestra, la elaboración de esta propuesta de estimulación va a permitir profundizar en el estudio y conocimiento de la evolución normal del lenguaje en esta etapa y

así poder detectar ciertas disfunciones. Además, aprender a diseñar una propuesta de estas características puede ayudar a adquirir ciertas destrezas que mejoren la labor docente.

Teniendo esto en cuenta, según las competencias que se recogen en la Memoria de la Titulación (Grado en Maestro/a de Educación Infantil), este Trabajo Fin de Grado permitirá:

Competencias generales

G6 - Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de las lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

Competencias específicas

E.2. - Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los períodos 0-3 y 3-6.

E.4. - Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas.

E.24. - Dominar las técnicas de observación y registro.

E.26 - Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

E.43. - Favorecer las capacidades de habla y de escritura.

E.49. - Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.

1. Objetivos

El presente TFG pretende conseguir los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- √ Diseñar una propuesta de intervención sobre la estimulación del lenguaje en Educación Infantil.

Objetivos específicos:

- √ Profundizar en las características e importancia de la adquisición y desarrollo del lenguaje en Educación Infantil.

- ✓ Explicar aquellos errores o dificultades más comunes que se suelen observar en esta etapa en el ámbito del lenguaje.
- ✓ Conocer instrumentos al alcance de los docentes para analizar la evolución y desarrollo del lenguaje
- ✓ Elaborar materiales para la observación del lenguaje en el aula

2. Contextualización y justificación

En el ámbito del desarrollo infantil, una de las áreas a las que se les da más importancia es al lenguaje, siendo este además un aspecto esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, siguiendo a Linuesa (1989), el lenguaje se presenta como la clave de la socialización, puesto que está considerado como la herramienta fundamental para transmitir la historia social y estructurar el pensamiento.

La situación sanitaria que hemos vivido como consecuencia del Covid-19 puede llegar a producir un efecto negativo para la evolución normal del desarrollo lingüístico, provocando una adquisición del lenguaje más tardía y con más dificultades. El hecho de que los niños/as hayan nacido en época de mascarilla influye, por ejemplo, en que no ven expresiones cuando se les habla -como puede ser el caso de una sonrisa o de una mueca-. Del mismo modo, el uso de este complemento provoca que el tono de voz se reduzca, de manera que la pronunciación de muchas palabras o fonemas pueda adquirirse incorrectamente. Considerando este contexto actual y la importancia que debería tener el desarrollo del lenguaje en cualquier aula de Educación Infantil, surge este tema con el fin de ofrecer una serie de actividades elaboradas para un grupo-clase concreto y relativas a la estimulación del lenguaje.

Por su parte, el diseño de dichas actividades, además de tener en cuenta los resultados de las pruebas administradas, también contempla los contenidos que aparecen redactados en el Decreto 330/2009, concretamente en el *Bloque I. Lenguaje verbal*, dentro de la última área del segundo ciclo (*Lenguajes: comunicación y representación*). Este trabajo se basa fundamentalmente en la lengua oral, por tanto, dentro de este bloque, nos centraremos únicamente en el apartado de *Escuchar, hablar y conversar*. Teniendo esto en cuenta, serán los contenidos del bloque mencionado los que se usarán como referencia para el diseño de las actividades.

3. Fundamentación teórica

El término *lenguaje* es explicado por diversos autores de maneras diferentes, pero podemos afirmar que la mayoría de las definiciones coinciden en que es un conjunto de códigos que nos permiten comunicarnos y expresarnos. De esta forma, siguiendo a Clemente (2009), el lenguaje es el “código emitido en un sistema convencional y arbitrario de signos hablados o escritos para expresar ideas sobre el mundo y comunicarlas a los demás” (p.11).

3.1. El lenguaje: sus dimensiones y características

El lenguaje está culturalmente construido y posee sus propias normas. De este modo, podemos hablar de tres dimensiones diferenciadas en la que cada una engloba uno o más componentes:

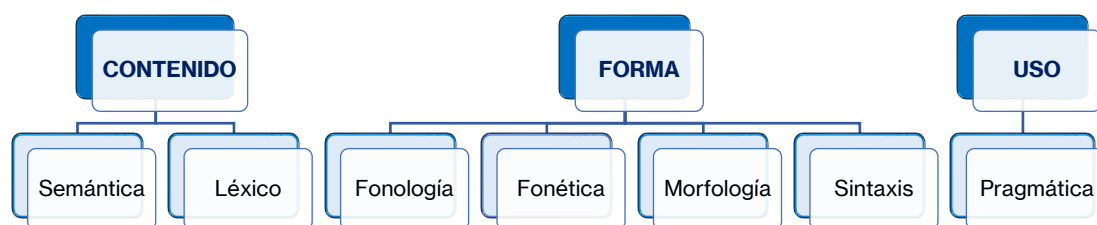


Figura 1. Dimensiones y componentes del lenguaje.

Elaboración propia, con variaciones, a partir de la clasificación de Clemente (2009).

Antes de empezar con el análisis detallado de cada dimensión, es necesario aclarar que todos los componentes están relacionados entre sí, a pesar de estar divididos en contenido, forma y uso. En este sentido, Clemente (2009) considera el lenguaje como una unidad global con soporte común entre todos los componentes de la lengua.

3.1.1. Contenido

La primera dimensión, el *contenido*, hace referencia a aquello de lo que hablamos, es decir, al conocimiento de objetos y sus clases, a las relaciones de atribución y posesión entre objetos y a las relaciones temporales y causales de eventos (Clemente, 2009). Esta dimensión engloba los aspectos de semántica (significados) y léxico (vocabulario), siendo este último el conjunto de palabras de un idioma. Por su parte, la semántica “es la rama de la lingüística que estudia la palabra, concretamente todo lo relacionado con su significado” (Barrachina, 2018, p.21). Dicho con otras palabras, la semántica analiza el contenido de la palabra interesándose

por la manera en la que las personas representamos los diferentes objetos y sucesos empleando un código lingüístico (Clemente, 2009).

3.1.2. Forma

La segunda dimensión del lenguaje se corresponde con el concepto de *forma*, considerando en este caso las unidades del sistema y a sus reglas de combinación incluyendo, por tanto, como elementos principales la fonología, la fonética, la morfología y la sintaxis.

La fonología estudia los fonemas tal y como afirma Barrachina (2018), analizando los sonidos del lenguaje en relación con sus funciones (Clemente, 2009), a diferencia de la fonética que indaga en los sonidos, pero desde un punto de vista físico (Gran Enciclopedia Sapiens Temática, 2002). Ambos términos se suelen usar indistintamente debido a que los dos pertenecen al campo fónico, pero es importante tener en cuenta la diferencia entre ambos, ya que no son sinónimos.

Por su parte, la fonética se ocupa de la materialidad de los sonidos describiendo aspectos como el tiempo, el tono, la cantidad y la intensidad. Además, también tiene en cuenta la producción y percepción de sonidos partiendo de cómo funcionan los órganos que intervienen en ambos procesos (Ilustración 1). Sin embargo, no solo estudia sonidos sueltos, sino que también lo hace cuando se combinan con otros signos en sílabas -que es lo que hacemos cuando hablamos- (Gran Enciclopedia Sapiens Temática, 2002).

Los sonidos de los fonemas vocálicos se clasifican según si son abiertos (a, e, o) o cerrados (u, i) en base al modo en el que se articulan. Sin embargo, en el caso de los fonemas consonánticos, estos se producen de forma diferente dependiendo del criterio que tengamos en cuenta (Clemente, 2009). En este sentido, esta autora los clasifica según el modo de articulación, el punto de articulación, la vibración de las cuerdas vocales y el lugar de salida del aire (véase Anexo 1).

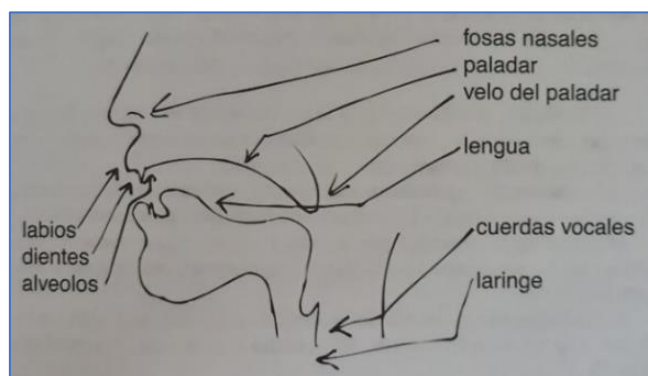


Ilustración 1. Órganos de articulación (Clemente, 2009, p.27)

Por otro lado, la fonología estudia las representaciones de los sonidos (fonemas), cumpliendo éstos una función diferenciadora de significados. En el caso concreto del sistema fonológico español existen 24 fonemas: 5 vocálicos y 19 consonánticos (Gran Enciclopedia Sapiens Temática, 2002).

Tras este análisis en profundidad de las diferencias entre fonética y fonología, dentro de la segunda dimensión del lenguaje mencionábamos otros dos componentes: la morfología y la sintaxis. Ambos se engloban en lo que llamamos gramática.

Siguiendo las palabras de Barrachina (2018), la morfología “es la rama de la lingüística que se ocupa de las palabras y estudia la estructura interna” (p.22), englobando las reglas de formación, combinación y relación de palabras con sus significados. Además, según Clemente (2009), incluye también pronombres, verbos y otras palabras con funciones gramaticales similares. Por otro lado, es la sintaxis la que trata todo lo relacionado con las combinaciones de palabras en frases y oraciones. De ahí que Linuesa (1989) afirme que la sintaxis “estudia las jerarquías de conexión entre las piezas léxicas, entre las palabras que constituyen las frases” (p.30).

3.1.3. Uso

Una vez tratado el contenido y forma del lenguaje, debemos conocer la manera de utilizarlo como medio de comunicación, en base a una serie de normas establecidas. De esta manera, serán la adecuación del contexto y las funciones del lenguaje los dos aspectos incluidos dentro del *uso* del lenguaje, contando, a su vez, con la pragmática como principal componente.

Barrachina (2018) afirma que esta rama lingüística estudia las reglas del uso del lenguaje incluyendo las funciones comunicativas, las destrezas para el discurso convencional y las aptitudes discursivas. Dependiendo de la intención que el emisor tenga en el momento de la comunicación, podemos hablar de seis funciones: instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística e imaginativa (Halliday, 1975, citado en Aparici et al., 2018). Cabe mencionar que en un mismo mensaje puede darse más de una función a la vez.

3.2. Adquisición y desarrollo del lenguaje (0-6 años)

Algo que debemos tener en cuenta desde un primer momento cuando hablamos de desarrollo del lenguaje, al igual que ocurre con cualquier otro aspecto evolutivo, es que cada niño/a va a tener un proceso de adquisición diferente. Es decir, los ritmos de desarrollo son individuales pudiendo observar resultados distintos en dos niños/as de la misma edad, sin necesidad de

estar ante una alteración. Desde este punto de vista, Casla (2012) afirma que se debe observar a cada niño/a en su contexto, considerando las edades medias únicamente como un instrumento de orientación para la presencia de grandes desviaciones. Estas diferencias se deben a que en el proceso intervienen diversos factores (biológicos, cognitivos y sociales), así como la información que se recibe del entorno y la interacción con el resto de personas.

3.2.1. Adquisición del lenguaje

En la adquisición del lenguaje, Puchkov (2016) habla de una serie de prerequisites cognitivos, comunicativos y sensoriomotrices tales como el mantenimiento de la atención, memoria, procesamiento auditivo, respiración y buen funcionamiento de los elementos que intervienen en la fonación y en la articulación. Por su parte, Marina (2012, citado en Cid, s.f.) distingue dos formas de estudiar el cerebro (anatómica y funcional), siendo importante abordarlo de las dos maneras si lo contemplamos desde una óptica del lenguaje humano.

Desde el punto de vista de las teorías de adquisición del lenguaje, son muchos los autores que tienen diferentes pensamientos acerca de cómo un niño/a lleva a cabo este proceso. Según Aparici et al. (2018), destacan el conductismo (Skinner), el innatismo (Chomsky), el constructivismo (Piaget) y el sociointeraccionismo (Vygotsky).

3.2.2. Etapas del desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje fue siempre una de las áreas más estudiadas en el ámbito de la psicología (García et al., 2013) y está considerada como una de las herramientas más importantes desde un punto de vista cognitivo y social, puesto que nos permite reorganizar el pensamiento (Casla, 2012).

Rondal (2009, citado en Cid, s.f.) afirma que el desarrollo del lenguaje comienza tres meses antes del nacimiento, pues, como bien afirma Cid (s.f.), es a partir de ahí cuando el sistema auditivo ya comienza a funcionar respondiendo a los estímulos que recibe en el vientre. Siguiendo las palabras de Rondal (2009, citado en Cid, s.f.), podemos decir que las capacidades de reconocer la voz de la madre y discriminar ciertos sonidos, son dos factores que suponen un punto de partida en la adquisición del lenguaje de un bebé. Entre los 3 y 6 años, según Campo (2009, citado en Cid, s.f.) ya existe una mayor capacidad del procesamiento de la información y será entonces cuando los niños/as sean más competentes, en este caso, con respecto al lenguaje. Teniendo esto en cuenta, son muchos los autores que dividen el proceso de desarrollo del lenguaje en dos etapas: prelingüística y lingüística. Sin embargo, el hecho de hablar de etapas y edades medias no significa que este proceso sea

repentino en el paso de una a otra, sino que la adquisición y evolución del lenguaje se va produciendo de manera gradual y creciente. Esa progresión, a su vez, da lugar al desarrollo de las diferentes dimensiones del lenguaje.

3.2.2.1. Etapa prelingüística

En el momento del nacimiento, tal y como afirma Bouton (1976), se produce un reflejo automático como signo del comienzo de la respiración aérea: un grito-llanto. Al principio, esto no se puede considerar un lenguaje, pero sí desempeña un papel fisiológico importante, pues el bebé, en base a la intensidad y duración, empieza a coordinar su respiración. Lo mismo ocurre con la lalación y el balbuceo (Bouton, 1976).

La herramienta fundamental que utiliza un niño/a durante sus primeros meses de vida para conocer y comunicarse con el mundo es la percepción (Clemente, 2013). Desde el punto de vista visual, un recién nacido es capaz de esquivar objetos que se le acercan, mientras que un bebé de dos semanas ya manifiesta comportamientos que implican alcanzar un objeto próximo. Del mismo modo, a las seis semanas de vida, ya consigue identificar determinadas formas colocadas en distintas posiciones. Por otro lado, desde el punto de vista auditivo, desde el nacimiento son capaces de localizar de donde viene un sonido y, a las tres semanas, el bebé ya permanece atento a los ruidos. Los dos tipos de percepción están relacionados entre sí, ya que implican una coordinación entre ambos sentidos (Aguado, 2010).

Barrachina (2018) afirma que la comunicación es anterior al lenguaje, de manera que, durante las primeras semanas de vida, un niño/a indica cuando tiene hambre, malestar... a través de gemidos, llantos o sonrisas. Sin embargo, estas manifestaciones son involuntarias y no forman parte del lenguaje. A partir de los dos meses el bebé comenzará a realizar ciertas vocalizaciones y, cumplidos los seis, empezará el balbuceo (el niño/a pronuncia sílabas sueltas o repetidas). De la misma manera que la comunicación se produce antes que el lenguaje, la comprensión también será anterior a la producción. Por tanto, un niño/a va a ser capaz de comprender palabras muy sencillas y cotidianas antes de saber pronunciarlas.

3.2.2.2. Etapa lingüística

La etapa lingüística se inicia alrededor de los 12 meses, cuando se producen las primeras palabras, ya que es ahí cuando comienza el aprendizaje formal del lenguaje (Barrachina, 2018). Asimismo, el desarrollo lingüístico es un proceso complejo, pues se va produciendo una progresión de las tres dimensiones del lenguaje. Por ello, se analizará su evolución en base a los diferentes componentes lingüísticos:

• Desarrollo fonético y fonológico

El orden de adquisición de fonemas (Tabla 1) y el modo, son los dos aspectos principales en los que se basa el desarrollo fonológico, el cual es el primero en iniciarse. En este sentido, las vocalizaciones y el balbuceo mencionados en la etapa anterior ya forman parte del desarrollo de este componente. En la transición de las fases de balbuceo a las primeras palabras, aparecen lo que se conoce como *protopalabras* que “son expresiones articuladas que ocurren en contextos definidos y que no son producto de la imitación, al menos inmediata” (Aguado, 2010, p.41). Es a partir de ahí, entre los 12 y los 18 meses, cuando poco a poco se va consiguiendo un mayor número de palabras, pues el niño/a va aumentando su repertorio de fonemas aprendiendo a combinarlos de manera cada vez más compleja (Aparici et al, 2018). A los 4 años, el niño/a comienza a dominar la diversidad de estructuras silábicas y los procesos de simplificación fonológica (véase el punto 3.3) se reducen (Aparici et al., 2018).

Tabla 1. Edades medias de adquisición de fonemas

	EDAD	SONIDOS DEL ESPAÑOL
Fonemas vocálicos	2 AÑOS	a, o, u, e, i
Fonemas consonánticos	3-4 AÑOS	m, n, ñ, p, t, k, b, d, g, f, s, j, y, ch, l
	5 AÑOS	r, rr
Diptongos	3 AÑOS	ia, io, ie, ua, ue, ei, ai, ui
	4 AÑOS	au
Grupos consonánticos	4 AÑOS	pl, bl
	5 AÑOS	br, fr, pr, cr, gr, tr, dr, fl, cl, gl

*Elaboración propia, con variaciones, a partir de Susaníbar et al. (2013)

• Desarrollo léxico-semántico

Los componentes léxico y semántico están directamente relacionados, pues el niño/a, gracias a la interacción, va adquiriendo nuevos significados, nuevo vocabulario y la comprensión de estructuras sintácticas (Marchesi, 2017).

En torno al año, aparecen las primeras palabras con significado de manera que, siguiendo a Barrachina (2018), el primer léxico estará formado por nombres de objetos comunes y las palabras se darán de forma aislada. Por tanto, en este momento avanzarán en expresión y aparecerán las *holofrases*, es decir, “unidades lingüísticas integradas en una sola palabra que funcionan como frases” (Marchesi, 2017, p.173). El vocabulario aumenta considerablemente, produciéndose la explosión léxica (aumento notable y rápido de vocabulario) coincidiendo con lo que se conoce como *insight designativo*, es decir, cuando empiezan a ser conscientes de que todo tiene un nombre (Barrachina, 2018). Es en ese momento cuando se pueden dar procesos de sobreextensión y de infraextensión. Por su parte, la sobreextensión es definida

por Aparici et al. (2018) como la aplicación de una palabra a una serie de referentes más amplios, implicando una adquisición incompleta de rasgos semánticos. La infraextensión, siguiendo a este mismo autor, es un fenómeno producido cuando una palabra se emplea para un solo subconjunto de la categoría de referencia adulta.

Cumplidos los 18 meses, ya se puede observar la combinación de algunas palabras, fenómeno que coincide con el periodo de habla telegráfica: un habla simplificada que consiste en pronunciar solo aquellas palabras más importantes de la frase, omitiendo las palabras función (Barrachina, 2018). Sobre los dos años, Marchesi (2017) dice que las construcciones lingüísticas evolucionan cara a la abstracción adquiriendo una mayor generalización. De la misma forma, es a esta edad cuando empiezan a comprender, según Clemente (2009), que hay conceptos que están jerarquizados, incluidos en otros y/o incluyendo a otros. A partir de aquí, el desarrollo léxico-semántico sufre un progreso rápido y notable de manera que, en torno a los 3 años, un niño o niña ya es capaz de dar categoría a la realidad induciendo las propiedades de las cosas con el fin de comunicarse de manera fluida (Aguado, 2010).

- **Desarrollo morfosintáctico**

Como se menciona en el apartado anterior, entre los 12 y los 18 meses, aparecen las etapas de habla holofrástica y telegráfica, respectivamente. Es en este momento cuando podemos empezar a hablar de desarrollo morfosintáctico, pues se observa con ambas etapas la producción de las primeras frases y su evolución (con el paso de una a la otra). En este sentido, siguiendo a Marchesi (2017), hay que tener en cuenta que tanto la adquisición de vocabulario como la de estructuras sintácticas, constituyen un proceso largo y complejo.

A partir de los 2 años, Marchesi (2017) afirma que los niños/as se aproximan a la forma de la frase simple y evolucionan en relación con los aspectos morfológicos. Asimismo, entre los 3 y 5 años, ya son capaces de crear oraciones más complejas, utilizando nexos, pronombres, preposiciones, entre otros (Marchesi, 2017).

- **Desarrollo pragmático**

La pragmática supone utilizar el lenguaje de manera adecuada en base a diferentes aspectos: contexto, situación, tema e interlocutor (Marchesi, 2017). Por tanto, es necesario que el resto de los componentes del lenguaje estén notablemente desarrollados para que el discurso sea coherente.

Marchesi (2017) afirma que sobre los dos años ya se adquieren funciones pragmáticas generales de manera que los niños/as ya perfilan sus funciones comunicativas, incorporan más de una función en sus expresiones lingüísticas y son capaces de expresar una misma función a través de diferentes expresiones. Del mismo modo, sobre esta edad, utilizarán el

lenguaje para exponer sus necesidades, intereses, inquietudes, así como para contar lo que hace (Barrachina, 2018). Será a los 4-5 años cuando comiencen a hacer un discurso conectado con las narraciones y a entender informaciones no tan literales y, a partir de los 6, cuando sean capaces de utilizar el lenguaje de forma menos literal y a comprender chistes, refranes, adivinanzas, etc. (Aparici et al., 2018).

3.3. Procesos de simplificación fonológica

El desarrollo del componente fonológico, como se mencionó, pasa por diferentes etapas y procesos. En este sentido, es muy común que durante ese tiempo se presenten dislalias evolutivas manifestadas a partir de una serie de procesos de simplificación que el niño/a utiliza como estrategia. Dichos errores, siguiendo la clasificación de Pavez et al. (2009), se dividen en base al tipo de modificación que se realiza, en procesos de simplificación relativos a la estructura de la sílaba y la palabra, procesos de asimilación y procesos de sustitución (Tabla 2). Asimismo, el Anexo 2 recoge los subtipos que podemos encontrar en cada uno de los tres grandes grupos.

Tabla 2. Clasificación de los procesos de simplificación fonológica

Relativos a la estructura de la sílaba y la palabra	Siguiendo a Linuesa (1989), se trata de reducir las sílabas con el fin de hacerlas más simples y/o de reducir el número de sílabas que tiene una palabra. Son, por tanto, errores que alteran la composición fonética de la palabra.
Asimilación	La tendencia de asimilar un fragmento de la palabra por otro anterior o posterior hace referencia a los procesos de asimilación. Esto puede presentarse de manera contigua o no contigua, dependiendo de si el elemento que causa la asimilación está o no pegado al fonema afectado (Clemente, 2009).
Sustitución	Se denomina proceso de sustitución al cambio de un sonido por otro, sin tener que estar este en ningún segmento de la palabra (Clemente, 2009). Por tanto, se trata de cambios en los fonemas afectando, por tanto, a grupos de sonidos, tal y como indica Linuesa (1989).

**Elaboración propia*

3.4. El lenguaje a los 3 años

El nivel de desarrollo del lenguaje a esta edad ya presenta ciertas características similares a las de los adultos, puesto que el lenguaje presenta mejoras considerables. Así pues, después de leer a Herrezuelo (2014) y Serrano (2006), se puede concluir que un niño/a de 3 años ya comprende el lenguaje descontextualizado, así como las preguntas que se le realizan y las órdenes que se le dan -llegando a ser capaz de entender dos o tres a la vez-. Asimismo, puede explicar acciones u objetos que observa, siempre y cuando sean elementos conocidos, puesto que su vocabulario lo forman entre 900 y 1.200 palabras.

Su nivel de expresión va avanzando notablemente, empleando oraciones con cierto grado de complejidad y experimentando con juegos de palabras. En este sentido, empieza el dominio de las relaciones espacio-temporales, de los nombres comunes y del uso de ciertos artículos, adjetivos indefinidos y adverbios. Además, es capaz de contar historias en las que combina realidad y fantasía, aunque se pueden observar dificultades con respecto a los tiempos pasado y futuro. Es decir, debido a que la interiorización del lenguaje no es un proceso finalizado a los 3 años, les suele costar relatar sucesos que se dieron días antes o que se darán posteriormente. Por otro lado, esta etapa está caracterizada por las continuas preguntas del *para qué* y el *por qué* -pues plantean cuestiones ante todo lo que se les dice-, así como por el empleo constante del *no*, derivado del egocentrismo y el personalismo. Estos últimos son rasgos relativos a las fases de desarrollo cognitivo e implican que el niño/a no se ponga en el lugar de otra persona ni contemple otros puntos de vista, aspecto que influye en la evolución del lenguaje.

Cabe mencionar también que los niños y niñas a esta edad suelen hacer uso de los monólogos, pues hablan solos mientras juegan o manifiestan en alto lo que están haciendo en cada momento.

3.5. Problemáticas y alteraciones del lenguaje

A lo largo del proceso de desarrollo del lenguaje pueden darse ciertas dificultades que son propias de la adquisición, como pueden ser los errores fonológicos. Sin embargo, existen una serie de signos (Anexo 3) que nos pueden indicar que estamos ante algún tipo de trastorno (Figura 2). Debido a que el desarrollo es un proceso individual y cada niño/a sigue su propio ritmo, la detección de estas alteraciones puede resultar compleja, pero debemos intentar detectarlas adecuada y tempranamente, pues los retrasos en el desarrollo lingüístico pueden ser un signo de alerta o convertirse en una problemática posterior (Casla, 2012).

Desde un punto de vista evolutivo (sin tener en cuenta aspectos físicos o cognitivos), las alteraciones que suelen estar presentes a los 3 años son las dislalias evolutivas, las cuales se manifiestan en forma de procesos de simplificación -vistos anteriormente-, afectando al componente fonético-fonológico. Por otro lado, también puede observarse en esta edad el Retraso Simple del Lenguaje, afectando también a los componentes pragmático y léxico, puesto que aspectos como la expresión y la cantidad de vocabulario presentan niveles de desarrollo reducidos.

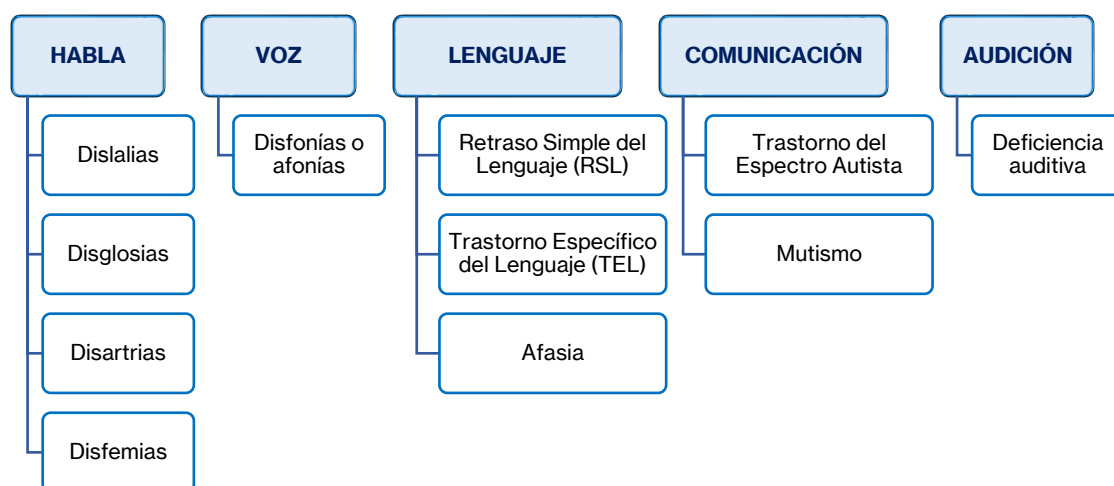


Figura 2. Clasificación de las alteraciones del lenguaje

*Elaboración propia a partir de la clasificación de Gallego (1999) (citado en Serrano, 2006)

3.5.1. Trastornos del habla

- **Dislalias.** Es un trastorno relativo a la articulación que se caracteriza por presentar una dificultad al pronunciar ciertos fonemas. Las dislalias pueden ser evolutivas (desaparecen con el tiempo y son propias de la fase del desarrollo), funcionales (a partir de los 6 años, debido a un problema en los órganos articulatorios), audiógenas (no hay una articulación correcta debido a una pérdida auditiva) y orgánicas (también conocida como disglosia).
- **Disglosia.** Es una alteración en la articulación derivada de una malformación en los órganos del habla, tales como los labios o la lengua
- **Disartrias.** Se produce una dificultad de articulación a causa de una lesión en el sistema nervioso central. Los síntomas principales son voz forzada, respiración irregular, articulación defectuosa y/o ritmo lento.
- **Disfemias o tartamudez.** Consiste en una alteración de la fluidez temporal normal del habla y se presenta en forma de repeticiones de sonidos o sílabas, prolongaciones de sonidos, tensión física, palabras fragmentadas, entre otros.

3.5.2. Trastornos de la voz

- **Disfonías o afonías.** Se produce cuando un trastorno orgánico o una utilización incorrecta de la voz provocan una alteración en su intensidad, tono o timbre. También puede darse debido a un uso inadecuado de la respiración, fonación o resonancia y puede ser de dos tipos: hipercinética o hipocinética.

3.5.3. Trastornos del lenguaje

- *Retraso simple del lenguaje* (RSL). Es una dificultad de carácter temporal que supone un desfase en el desarrollo del lenguaje a nivel fonológico, de comprensión o de expresión, pero sin que existan alteraciones motrices, mentales, etc.
- *Trastorno Específico del Lenguaje* (TEL). Consiste en una disfunción específica del desarrollo del lenguaje con carácter persistente y dificultades en los diferentes componentes lingüísticos.
- *Afasia*. Es un retraso grave del lenguaje que provoca un deterioro en el lenguaje debido a una lesión cerebral adquirida. Podemos hablar de afasias motoras o expresivas (cuando se ve afectada la expresión, pero se conserva la comprensión), afasia sensorial o receptiva (cuando se ve afectada la comprensión, pero se conserva la expresión) y afasia global (tanto la comprensión como la expresión se ven afectadas).

3.5.4. Trastornos relacionados con la comunicación

- *Trastorno del Espectro Autista* (TEA). Es un trastorno del desarrollo que produce grandes alteraciones. Dichas dificultades pueden estar relacionadas con la comunicación y lenguaje manifestándose con problemas de habilidades comunicativas, ausencia del lenguaje oral o lenguaje repetitivo y estereotipado.
- *Mutismo*. Hace referencia a la desaparición total o parcial del lenguaje. Dentro de esta alteración, podemos hablar de mutismo total (si el habla desaparece totalmente, ya sea de forma repentina o progresiva) y de mutismo selectivo (si el habla desaparece únicamente con ciertas personas o en determinadas situaciones).

3.5.5. Trastornos relacionados la audición

- *Deficiencia auditiva*. Se define como la disminución o pérdida de la sensibilidad para reconocer estímulos sonoros y, en función de los decibelios de pérdida auditiva, podemos hablar de deficiencia auditiva ligera, media, severa o profunda.

3.6. Instrumentos de análisis

Existe una gran variedad de instrumentos de análisis del lenguaje que evalúan diferentes aspectos (articulación, expresión, fonética, comprensión...), los cuales nos permiten obtener

datos más precisos e individuales, que complementarán la labor inicial del docente con los registros a su alcance.

De todos ellos, con el fin de conseguir información previa sobre el alumnado y poder diseñar así esta propuesta, fueron utilizadas, por una parte, la Escala Observacional del Desarrollo, (en la dimensión correspondiente al lenguaje y la comunicación), un registro para el profesorado de EI que analiza características generales del lenguaje, así como una prueba fonética elaborada ad hoc recopilando tanto datos de listas de observación como siguiendo la evolución de este aspecto en la edad que ocupa.

3.6.1. Escala Observacional del Desarrollo (EOD)

La EOD, de Francisco Secadas, es una escala general que evalúa y mide diferentes aspectos del desarrollo, siendo uno de ellos la dimensión de comunicación y lenguaje. Asimismo, este instrumento proporciona tres objetivos que dan lugar a las utilidades que, por ejemplo, un/a docente puede aprovechar: ofrecer un instrumento diagnóstico que permita conocer el estado de desarrollo de un niño/a, describir procesos y secuencias de las principales áreas del desarrollo y diseñar un procedimiento de intervención para aquellas conductas en las que se observa un retraso notable (Secadas, 2009). Teniendo esto en cuenta, es en la primera parte donde se recogen los rasgos propios de cada edad en base a los diferentes aspectos evolutivos, lo cual permite tener una visión general de que características debería de tener el nivel de desarrollo de un niño/a en cada momento.

En este caso, la edad empleada es la que se corresponde con los 3 años. De este modo, en base al índice que la escala ofrece, a esta edad se evalúan aspectos relacionados con la *reacción oréctica*, *desarrollo somático*, *senso-percepción*, *reacción motriz*, *coordinación senso-motriz*, *contacto y comunicación* y *conceptuación*. Sin embargo, teniendo en cuenta la temática de la propuesta del presente TFG, serán de interés únicamente aquellos ítems que forman el grupo de *contacto y comunicación* (véase Tabla 3).

Tabla 3. Relación aspectos e ítems EOD (3 años)

6.1. Reconocimiento y memoria	37. Reconoce y nombra 10 objetos usuales representados en una fotografía
6.2. Señales y órdenes	38. Sabe cumplir órdenes relativas: "ponlo encima, trae el grande"
6.3. Demandas e inhibición	39. Exige que se cumplan las promesas que se le han hecho unos días antes
	40. Sacrifica satisfacciones inmediatas ante la promesa de un beneficio mayor
6.4. Habla, lenguaje	41. Pregunta el nombre de las cosas y como se llaman las personas
	42. Se complace en formar palabras tontas o en deformar las conocidas
	43. Recita una poesía infantil

6.5. Interacción mimética	44. Imita en el juego posturas y formas de hablar de los adultos
6.5.1. Lenguaje gestual	45. Tiende a ejecutar lo que imagina, vg. al oír nombrar el gatito corre a buscarlo
6.5.2. Simulación, fantasía	46. Crea un ser imaginario y le inventa un nombre
	47. Explica los hechos por causas mecánicas: la cigüeña trae a los niños en el pico
	48. Juega a las casitas, a las mamás y papás, a las cocinitas
6.6.1. Autobastanza	49. Puede desabrocharse solo los botones delanteros
	50. Come toda la comida sin ayuda
	51. Se calza los zapatos -excepto el nudo- y desabrocha algunos botones
6.6.2. Aprendizaje social	52. Dice "gracias" y "por favor" espontáneamente
	53. Aprende a esperar su turno y sigue las reglas del juego

**Elaboración propia a partir de Secadas (2009)*

3.6.2. Prueba General del Lenguaje y Prueba Fonética

En consonancia con los objetivos que pretende este trabajo, se indaga en pruebas y listas de observación del área del desarrollo del lenguaje al alcance de los docentes, para elaborar una prueba fonética y emplear otra con aspectos generales del lenguaje. Así pues, la primera está formada por un conjunto de conceptos que contienen todos los fonemas y grupos consonánticos en diferentes posiciones, con el fin de poder comprobar cómo es la pronunciación de los mismos por parte del alumnado. La segunda, por su parte, la forman un listado de ítems que permiten conocer los niveles de articulación, comprensión, expresión y percepción visual del niño/a.

3.7. El papel docente en la estimulación del lenguaje

La estimulación del lenguaje no solo se puede -o debe- llevar a cabo por parte de la escuela, sino que también se debe dar en otros contextos diarios como puede ser el hogar, siendo este el lugar donde se produce una de las primeras tomas de contacto con el lenguaje (Chiquillo et al., 2015). No obstante, es cierto que la familia no siempre está preparada para aprovechar al máximo las oportunidades de estimulación del lenguaje, tal y como afirma Silva (2013). Teniendo esto en cuenta, los/as docentes tienen un papel importante en la estimulación del lenguaje, pues deben planificar sus actividades de manera que favorezcan su adquisición en el alumnado. Incluso, en ciertos momentos, pueden proporcionarles a las familias ciertas pautas que les ayuden a continuar el proceso de estimulación en casa.

Asimismo, los/as maestros/as sí deben tener unos conocimientos relativos a este tema para poder aprovechar todas las oportunidades que se presenten. En este sentido, siguiendo las pautas y estrategias que ofrece Jarque (2011), es fundamental hablar mucho con los niños/as, intentando crear momentos de conversación e interactuando con ellos/as en sus momentos de juego, exploración, descubrimiento e, incluso, llevando a cabo las actividades de aula. Por su parte, en esos momentos de juego (tanto libre como planificado) se producen momentos de comunicación en los que, sin ser conscientes, ponen en práctica sus habilidades comunicativas de manera espontánea, natural y eficaz (Chiquillo et al. 2015). Además, se debe tener en cuenta que es importante no imitar el lenguaje infantilizado ni repetir las palabras incorrectamente. En caso de que pronuncien o articulen mal una palabra, se debe repetir correctamente, sin reñirles, con el fin de que la vayan asimilando.

Existen muchas maneras de llevar a cabo ese proceso de estimulación, pero es importante saber que la interacción es fundamental para estimular el lenguaje, tal y como afirma Chiquillo et al. (2015). Por tanto, se debe procurar tener como base esa interacción en cualquier planificación que se realice (ya sea entre iguales y/o alumno/a-docente) creando un andamiaje en el proceso de adquisición del lenguaje. Así pues, a los 3 años, para estimular el componente fonético-fonológico del lenguaje de forma correcta, se deben llevar a cabo principalmente actividades relacionadas con los movimientos bucofonatorios -para trabajar los órganos y músculos que intervienen en la fonación y articulación- (praxias bucales, soplo, respiración...), actividades relativas a la audición (por ejemplo, la discriminación de sonidos) y actividades que impliquen la articulación y/o imitación de fonemas. Con esto, se conseguirá una reducción de los procesos de simplificación -presentes a esta edad- y se mejorará la pronunciación. Por otro lado, para mejorar el nivel de los componentes léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático, se pueden realizar juegos para ampliar el léxico, juegos para comprender la estructuración de oraciones muy simples y actividades que permitan desarrollar aspectos como la entonación, la expresión y la comprensión orales, respectivamente.

Una forma concreta y adecuada de trabajar el desarrollo lingüístico a esta edad es a través de las rimas con movimiento, las cuales permiten estimular aspectos como la articulación, la expresión, la respiración, etc. con ayuda de ciertos movimientos -que favorecen, a su vez, el desarrollo del lenguaje gestual-. En este sentido, la maestra, pedagoga y especialista en lenguaje, Tamara Chubarovsky, tiene este tipo de actividades como uno de los ejes principales de su método (Método Chubarovsky). De la misma manera, los libros de la *Colección Cereza* de la escritora Mar Benegas también son un buen recurso para estimular el lenguaje a través de la rima.

Desarrollo de la propuesta

4. Puesta en marcha de la propuesta

4.1. Contextualización

El lenguaje es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo infantil, pues sirve como base para el proceso de enseñanza-aprendizaje y es considerado como la mayor herramienta de comunicación. Es por ello por lo que la estimulación del lenguaje debe ser una de las grandes tareas del papel docente en Educación Infantil.

Terre (2002, citado en Chiquillo et al., 2015), contemplando la estimulación desde el punto de vista del desarrollo de un niño/a, la define como:

Conjunto de medios, técnicas y actividades con base científica y aplicada en forma sistemática y secuencial que se emplea en los niños desde su nacimiento hasta los 6 años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas y psíquicas. (p.113)

En el caso concreto del lenguaje, esos métodos y técnicas tendrán como fin desarrollar esta área, estimulando así los diferentes componentes lingüísticos. Asimismo, “la estimulación del lenguaje, desde una óptica que permita la comunicación del menor de manera espontánea y coherente, constituye un imperativo de primer orden para lograr una dirección pedagógica estimuladora” (Herrera et al., 2008, p.1).

Teniendo todo esto en cuenta, la propuesta del presente TFG consiste en un programa de estimulación del lenguaje formada por un conjunto de actividades divididas en cuatro capítulos, a partir de los componentes del lenguaje. Dicho programa está diseñado y elaborado exclusivamente para un grupo-clase concreto y, para su mayor contextualización, se realizó una evaluación previa de su estado lingüístico con las pruebas anteriormente mencionadas. Además, y aprovechando el segundo periodo de prácticas, se tuvo la oportunidad de implementar parte de la propuesta en el CPI Atios (Valdoviño) a un grupo constituido por 15 alumnos y alumnas de 3 años.

4.2. Evaluación inicial

Con el objetivo de conocer el estado inicial del alumnado objeto de estudio, se realizó una evaluación inicial de su lenguaje para orientar el sentido de nuestro programa de intervención. Así pues, la primera prueba que se pasa al alumnado es la Escala Observacional del Desarrollo, en su dimensión relativa al lenguaje, para la cual, a partir de sus ítems originales, se elabora una tabla registro (véase Anexo 4) que facilite la recogida de datos. Posteriormente, con el fin de ampliar el estudio a otros aspectos del lenguaje, se deciden emplear otras dos pruebas. Dichos instrumentos son una Prueba General del Lenguaje y una Prueba Fonética, para las cuales, se crean también dos tablas registro por cada alumno/a. La primera se puede ver en el Anexo 5 y, la segunda, es la misma que la de la Figura 4 pero, en vez de los resultados, se fue anotando la palabra tal cual la pronunciaba el alumnado.

Tanto la recogida de datos de la Prueba General del Lenguaje como la de la Escala Observacional del Desarrollo se llevan a cabo únicamente a través de la observación y comprobación de cada una de las conductas recogidas en los ítems. Sin embargo, la Prueba Fonética se pasa de una manera más dinámica para el alumnado. En este sentido, se crea un pequeño libro de juegos (Anexo 6) con diferentes categorías (agrupación, asociación, colores, parejas, identificación...) que implican pronunciar las diferentes palabras que conforman la prueba.

4.3. Resultados de la evaluación inicial

Gracias a las pruebas, se obtuvieron una serie de resultados que sirvieron de ayuda para el diseño de las actividades.

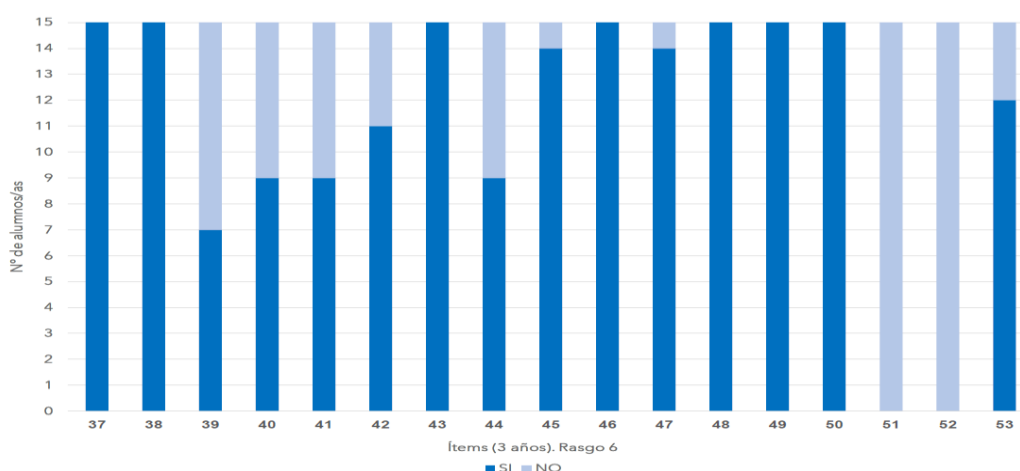


Figura 3. Resultados obtenidos con la EOD

*Elaboración propia

La Figura 3, situando en el eje horizontal el número de ítem y en el vertical el número de alumnos/as con respuestas afirmativas o negativas, muestra los resultados obtenidos con la Escala Observacional del Desarrollo. Así pues, se puede ver como son los aspectos de reconocimiento, memoria, señales, lenguaje gestual y simulación los más desarrollados. Sin embargo, otros como las demandas, inhibición, habla, autonomía y aprendizaje social presentan más dificultades.

PRUEBA FONÉTICA								
m	MESA	1/15	ll	LLAVE	1/15	z	ZAPATO	5/15
	CAMA	0/15		PAYASO	0/15		COCINA	7/15
n	NARIZ	0/15	d	DEDO	2/15	bl	LÁPIZ	3/15
	MANO	0/15		NIDO	4/15		BLUSA	8/15
	BOTÓN	2/15		RED	4/15		CLAVO	3/15
ñ	UÑA	0/15	l	LUNA	0/15	fl	FLOR	3/15
p	PELOTA	0/15		TELA	2/15	gl	GLOBO	5/15
	COPA	1/15		PASTEL	1/15	pl	PLÁTANO	2/15
j	JABÓN	1/15	r	OREJA	2/15	br	BRAZO	4/15
	OJO	0/15		COLLAR	3/15	cr	CRUZ	3/15
	RELOJ	8/15	rr	RATÓN	4/15	dr	DRAGÓN	5/15
b	VELA	0/15		PERRO	8/15	fr	FRESAS	3/15
	UVA	0/15	t	TENEDOR	0/15	gr	GRIFO	3/15
k	CASA	0/15		BOTA	0/15	pr	PROFESOR	2/15
	BOCA	1/15	ch	CHUPETE	1/15	tr	TREN	3/15
g	GATO	1/15		CUCHARA	1/15	au	JAULA	0/15
	LAGO	4/15	s	SACO	2/15	ei	PEINE	1/15
f	FALDA	0/15		VASO	2/15	ie	PIE	1/15
	ELEFANTE	1/15		TIJERAS	1/15	ua	GUANTE	1/15

Figura 4. Resultados obtenidos con la Prueba Fonética

*Elaboración propia

Los resultados de la Prueba Fonética, por su parte, se recogen en la Figura 4, la cual muestra un conteo del número de alumnos/as que presentan dificultades en cada una de las palabras objeto de evaluación. Por tanto, realizando una visión global de los fallos de articulación cometidos en dicha prueba, se puede concluir que los fonemas con mayores problemas son /g/, /d/, /r/, /rr/ así como los grupos consonánticos. No obstante, dichos resultados no muestran ninguna situación alarmante, puesto que son fonemas que no tienen por qué estar adquiridos a los 3 años.

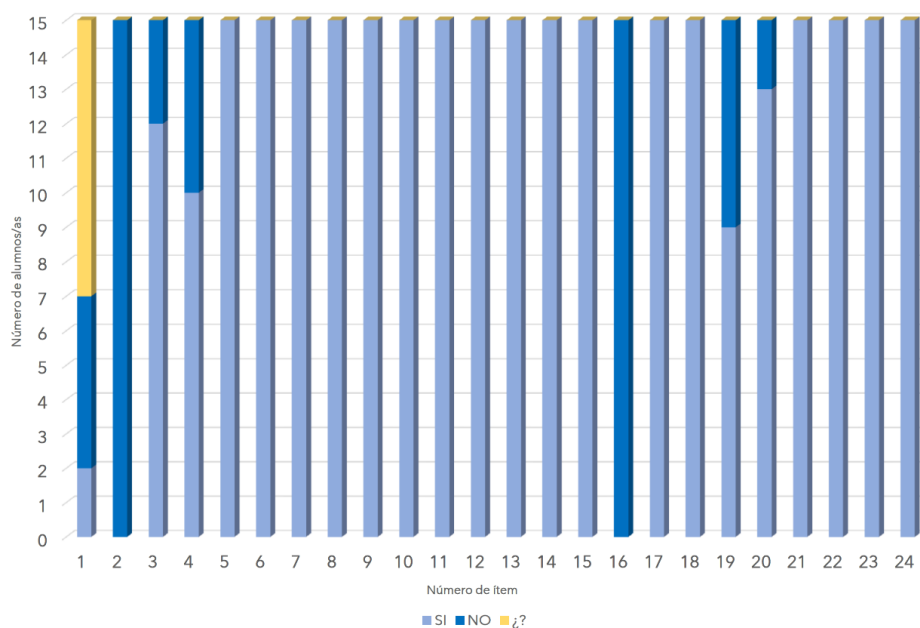


Figura 5. Resultados obtenidos con la Prueba General del Lenguaje

**Elaboración propia*

En tercer lugar, es la Figura 5 la que muestra los datos obtenidos con el paso de la Prueba General del Lenguaje, correspondiendo el eje X con el número de ítem (véase Anexo 5) y el eje Y con el número de alumnos/as que realizan o no la conducta. En este sentido, se puede observar como este grupo-clase, en general, tiene un buen nivel de desarrollo del lenguaje en comprensión y percepción visual, pero presenta más dificultades en los aspectos de expresión y articulación.

El ítem número 1 -relacionado con la articulación- recoge a un grupo de 8 alumnos/as reflejados con un color diferente (amarillo) y un signo de interrogación. Cabe aclarar que esto se debe a que son niños y niñas que cometen algún error fonológico, pero nada relevante. Es por ello por lo que, a la hora de plasmar resultados, no se incluyen con ese otro grupo de alumnos/as que presentan más de una decena de errores (azul oscuro), pero tampoco con ese par de niños/as que no comenten ninguno (azul claro), pues alguna dificultad sí que existe.

4.3.1. Análisis individuales

En términos generales, se observa un nivel de desarrollo lingüístico más o menos igualado. Sin embargo, debido a que los resultados de ciertos alumnos/as muestran más dificultades con respecto al resto, se decide llevar a cabo un estudio más individualizado con el fin de conocer donde hay realmente mayores problemas en dichos niños/as y así poder diseñar alguna actividad con carácter más individual.

- **Alumna 1 (4 años, 3 meses).** Pasadas las pruebas, podemos afirmar que tiene un buen nivel de desarrollo en comprensión, expresión y percepción visual, además de obtener un 82,40% en su perfil individual de la EOD, siendo uno de los porcentajes más altos del grupo. En cuanto a la articulación, bajo el criterio comentado antes, esta niña no articula todas las palabras correctamente, pero tiene dificultades en muy pocos fonemas.
- **Alumno 2 (4 años y 3 meses).** Es uno de los niños/as que más dificultades presenta en articulación, pero en percepción visual y comprensión obtuvo el máximo número de respuestas positivas. Debido a los problemas de articulación, le cuesta algunas veces expresarse de forma fluida. Por otro lado, sus resultados de la EOD fueron altos, pues sus respuestas más negativas fueron, sobre todo, en lenguaje gestual y en aprendizaje social.
- **Alumna 3 (4 años, 1 mes).** Tiene en general un buen nivel de desarrollo, presentando alguna pequeña dificultad en la articulación, pero con porcentaje alto en la EOD y buenos resultados en aspectos de comprensión, expresión y percepción visual.
- **Alumno 4 (4 años, 1 mes).** Se encuentra en un nivel de desarrollo más bajo en varios aspectos, pero sobre todo en articulación. En este sentido, presenta dificultades en diversos fonemas y la expresión a veces le resulta más complicada. No obstante, la comprensión y percepción visual sí están bien desarrolladas. Su porcentaje en la EOD también es uno de los más bajos en el general de la clase, presentando problemas con las demandas, inhibición, lenguaje gestual y aprendizaje social.
- **Alumno 5 (4 años).** El nivel de desarrollo es bueno, presentando ciertas dificultades con los fonemas /r/ y /rr/, pero nada que no entre dentro de lo normal para la edad. Obtuvo el porcentaje más alto en la EOD y el resto de los aspectos también presentan buenos resultados.
- **Alumno 6 (3 años, 11 meses).** Presenta dificultades de articulación y expresión. Por otro lado, también se observan ciertos problemas con las demandas, habla y gestos.

- **Alumna 7 (3 años, 11 meses).** Comete algún error fonológico, pero cuenta con un buen desarrollo del lenguaje tanto a nivel de comprensión, como de expresión y percepción visual. Sin embargo, se observaron ciertas dificultades en aspectos como inhibición, lenguaje gestual, habla y aprendizaje social.
- **Alumna 8 (3 años, 11 meses).** Comete también algún error fonológico, pero es una de las niñas más maduras del grupo-clase. Por ello, a nivel lenguaje presenta un buen desarrollo en prácticamente todos los aspectos.
- **Alumna 9 (3 años, 11 meses).** Presenta diversas dificultades en varios aspectos, por lo que su nivel de desarrollo lingüístico es notablemente inferior al resto del grupo. En características como la comprensión, reconocimiento y memoria no se observan demasiadas dificultades, pero en articulación, expresión y habla sí.
- **Alumno 10 (3 años, 11 meses).** Comete errores fonológicos por lo que su nivel de articulación presenta dificultades igual que sucede con la expresión, demandas, habla y lenguaje gestual.
- **Alumno 11 (3 años, 10 meses).** Presenta en general un buen nivel de desarrollo cometiendo algún error fonológico irrelevante y con alguna dificultad en el habla, pero en este caso por cuestiones de timidez, más que de desarrollo.
- **Alumna 12 (3 años y 9 meses).** Presenta una buena evolución del lenguaje, con pocos errores de articulación y buen nivel en comprensión, expresión, lenguaje gestual, habla... No obstante, si se observa algún resultado más bajo en demandas e inhibición y aprendizaje social.
- **Alumna 13 (3 años, 9 meses).** En términos generales fue una de las dos que obtuvo mejores resultados, pues no presenta ninguna dificultad fonológica y tiene un buen nivel de desarrollo en expresión, comprensión, habla, lenguaje gestual y simulación.
- **Alumno 14 (3 años, 8 meses).** Se encuentra prácticamente en el mismo punto a nivel de desarrollo del lenguaje que el caso anterior. Articula correctamente todas las palabras evaluadas y su expresión, comprensión, lenguaje gestual y memoria presentan resultados muy positivos.
- **Alumna 15 (3 años, 8 meses).** Presenta ciertos errores fonológicos, pero, a pesar de ser la más pequeña de la clase, en general tiene un buen nivel de desarrollo del lenguaje tanto en expresión y comprensión como en lenguaje gestual y memoria. No obstante, si se pueden observar dificultades en aspectos como demandas e inhibición y en habla.

5. Programa de estimulación

La clase para la que se crea la presente propuesta de estimulación representa a los Caballitos de Mar y esta es la razón por la que se titula al programa ***Buceando en el lenguaje de los Caballitos de Mar***, el cual está formado por un total de 20 actividades que trabajan diferentes aspectos lingüísticos.

5.1. Objetivos

El programa persigue una doble finalidad, teniendo como objetivos principales:

- Mejorar el nivel de desarrollo del lenguaje de un grupo-clase concreto.
- Estimular, sobre todo, los componentes fonético-fonológico y pragmático del lenguaje.

5.2. Actividades

La organización del presente programa está basada en los diferentes componentes del lenguaje a partir de cuatro capítulos diferenciados. Así pues, dicha estructura es meramente organizativa, puesto que las actividades fueron diseñadas con el fin de estimular aquellos aspectos con niveles más bajos en el alumnado, en este caso, todo lo relacionado con articulación y expresión. Por tanto, el *Capítulo 1* y el *Capítulo 4* tendrán el mayor peso del programa, pero muchas de las actividades irán más allá debido a que trabajan más de un elemento. Por ejemplo, a lo largo del programa están presentes diferentes juegos colaborativos o de mesa. En este sentido, el hecho de emplear este tipo de actividades para trabajar diferentes contenidos está pensado, a su vez, para favorecer el aprendizaje social (aspecto que presentó diversas dificultades en casi todo el grupo), ya que implican el cumplimiento de una serie de normas y reglas.

Por su parte, la articulación se trabajará en diversas actividades mejorando los movimientos de los músculos y órganos bucofonatorios, practicando los fonemas con más problemáticas y favoreciendo la articulación con la ayuda de rimas. Asimismo, los ítems relacionados con el lenguaje gestual también presentan ciertas problemáticas, por lo que la aplicación de las rimas con movimiento, además de para trabajar diferentes características de la articulación, también está pensada para estimular la imitación de gestos. Por otro lado, el tema del habla y la expresión son otro de los puntos débiles de este grupo-clase, sobre todo para algunos alumnos y alumnas. Es por ello por lo que en diversas actividades se trabajará también el desarrollo del componente pragmático, reforzando más contenidos de aprendizaje social -en

este caso sobre las normas de cortesía-, de expresión y habla, de imaginación y de habilidades comunicativas. No obstante, además de todas aquellas actividades que trabajan los aspectos más bajos en el nivel del lenguaje del grupo-clase, también se diseñaron algunas destinadas a ampliar el vocabulario y a mejorar la estructuración de oraciones simples con el fin de enriquecer el lenguaje del alumnado.

CAPÍTULO 1. PRACTICANDO LOS SONIDOS DEL HABLA

(Componente fonético-fonológico)

Actividad 1. ¿Qué mueca toca?

Tipo de actividad / Contenidos	Ruleta de praxias bucales
Objetivo	Practicar diferentes praxias que ayudan a favorecer el desarrollo del lenguaje
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Ruleta de praxias (Anexo 7) y ruleta con fotos del alumnado

La presente actividad consiste en una ruleta con diversas praxias bucales que, a modo de juego, permita trabajarlas con el alumnado. En este sentido, habrá una ruleta con fotos del alumnado, la cual tendrán que girar para ver a que niño/a le toca tirar la otra ruleta y será el/ella quien tendrá que realizar la praxia. El resto de compañeros/as pueden ayudarle.

Actividad 2. ¿Qué pasa si soplas?

Tipo de actividad / Contenidos	Técnica de pintado con pajitas: soplo
Objetivo	Realizar la praxia del soplo correctamente
Número de alumnos/as	Gran grupo -cada niño/a su dibujo-
Materiales	Pajitas, papel de acuarela, témperas diluidas en agua, pinceles o goteros

La técnica de pintar soplando con pajitas consiste en echar gotas de témpera diluida con el papel -con ayuda de un pincel o gotero- y soplar a través de la pajita con el fin de extender la pintura dejando manchas abstractas en el papel. Así pues, la respectiva actividad consistirá en realizar algún dibujo empleando esta técnica practicando el soplo y su intensidad, pues deben controlar la fuerza para que la pintura se mueva en su medida justa.

Actividad 3. ¡Le cantamos al pollito!

Tipo de actividad / Contenidos	Rima con movimiento: articulación, lenguaje gestual, conciencia fonológica
Objetivos	Articular adecuadamente Realizar los gestos correctamente Recitar la rima

Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Rima <i>El pollito</i> de Tamara Chubarovsky (Anexo 8) y un peluche de un pollito

Para introducir la rima en el aula, se le mostrará al alumnado un peluche de un pollito presentándoselo -incluso con un nombre inventado- con el fin de que surja una pequeña conversación dirigida con cuestiones sobre el peluche. A partir de ahí, se les preguntará si quieren conocer una rima sobre un pollito y será ahí cuando se recite con sus respectivos gestos. Poco a poco se procurará que el alumnado la vaya recitando y gesticulando.

Actividad 4. ¡Quiero mi hueso!

Tipo de actividad / Contenidos	Juego de la Oca: articulación de los fonemas /n/, /s/, /g/, /p/, /m/, /j/, /k/, /l/
Objetivos	Reforzar los fonemas mencionados Cumplir las normas y reglas del juego
Número de alumnos/as	Grupo concreto: alumnos/as 2, 4, 9, 10
Materiales	Tablero (Anexo 9), dado y fichas

Esta actividad consiste en el tradicional juego de la oca, pero adaptado con imágenes que refuercen los fonemas mencionados. Para hacer más original la propuesta, la salida tiene una imagen de un perro y la meta una de un hueso. En este sentido, se introduce el juego contando una mini historia sobre un perro que quería llegar a su hueso y, a partir de ahí, se comienza a jugar procurando que vayan pronunciando las palabras correspondientes a cada casilla.

Actividad 5. Jugamos con los delfines

Tipo de actividad / Contenidos	Rima con movimiento: articulación, lenguaje gestual y posición de la lengua
Objetivos	Articular adecuadamente Realizar los gestos correctamente Recitar la rima
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Cuento <i>El delfín Sinfín</i> (Anexo 11) y rima <i>Los delfines</i> (Anexo 8)

Esta actividad es otra rima de Tamara Chubarovsky, la cual se introducirá en el aula con la ayuda del cuento *El delfín Sinfín*, que trabaja también la rima. Se les irá recitando la rima para que, progresivamente, la vayan aprendiendo y puedan reforzar los contenidos mencionados.

Actividad 6. ¡Lanza los dados!

Tipo de actividad / Contenidos	Juego fonético: fonemas /g/, /d/, /r/, /rr/, /z/ y grupos consonánticos
Objetivos	Reforzar los fonemas mencionados Cumplir las normas y reglas del juego

Número de alumnos/as	Pequeño grupo
Materiales	Tablero (Anexo 9) y dos dados de cuatro caras (con otras dos de “vuelve a tirar”)

Para llevar a cabo este juego de mesa se lanzan los dos dados -de colores diferentes- con el objetivo de saber cuál es la fila y columna de la casilla que toca pronunciar. De este modo, lo importante es que vayan nombrando los objetos para practicar los diferentes fonemas, por lo que el maestro/a servirá como guía y ayuda en caso de que no sean capaces de seleccionar la casilla adecuada.

Actividad 7. ¿Qué palabra escuchas?

Tipo de actividad / Contenidos	Intruso: discriminación auditiva
Objetivo	Desarrollar la discriminación auditiva
Número de alumnos/as	Pequeño grupo
Materiales	Tarjetas en forma de lápices (ejemplo en el Anexo 10) y pinzas

La séptima actividad es un juego similar al del intruso en el que se crearán tarjetas con una palabra escrita y dos objetos que suenen muy parecido. La maestra/o pronunciará uno de los términos y el alumnado tendrá que seleccionar con la pinza de que imagen se trata.

Actividad 8. El enanito Dito

Tipo de actividad / Contenidos	Rima con movimiento: relajación, respiración, articulación y lenguaje gestual
Objetivo	Trabajar la respiración y la relajación
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Rima <i>Rompompom</i> de Tamara Chubarovsky (Anexo 8)

Para comenzar la actividad, el maestro/a recita la rima en forma de historia poniéndole un nombre al enanito protagonista (en este caso, *Dito*). De esta manera, el alumnado irá repitiendo los versos con ayuda de la gesticulación y articulando correctamente.

Actividad 9. ¡Iguales, pero al revés!

Tipo de actividad / Contenidos	Puzle: conciencia fonológica y articulación
Objetivo	Trabajar la conciencia fonológica a partir de la inversión de sílabas
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Piezas de puzle (ejemplo en el Anexo 10)

La novena actividad consiste en una serie de mini puzles en los que el alumnado tendrá que unir dos imágenes cuyos nombres tengan las mismas sílabas, pero invertidas, dando lugar a

conceptos diferentes. El objetivo es que junten ambas partes del puzzle y pronuncien las dos palabras. Por tanto, para facilitarles la asociación, cada par de piezas tendrán un mismo color.

CAPÍTULO 2. CONOCIENDO PALABRAS NUEVAS

(Componente léxico-semántico)

Actividad 10. ¿Dónde metemos cada objeto?

Tipo de actividad / Contenidos	Clasificación: campos semánticos y vocabulario
Objetivos	Ampliar vocabulario Trabajar la jerarquización
Número de alumnos/as	Pequeño grupo
Materiales	Fichas con imágenes y cesta con categorías semánticas

Por su parte, la décima actividad consiste en clasificar diferentes objetos en sus respectivas cestas en base a su categoría. En este sentido, será el alumnado el que tendrá que ir sacando de una caja diferentes fichas con dichos objetos e ir colocándolas donde corresponde.

Actividad 11. ¿Está o no está?

Tipo de actividad / Contenidos	Bingo de palabras: vocabulario
Objetivo	Ampliar vocabulario
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Cartones, tarjetas, saco y tapones grandes de botella

En este caso, se llevará a cabo una actividad similar al bingo tradicional, pero en vez de números, serán las palabras las protagonistas. La maestra/o pondrá en el centro dos cartones diferentes e irá sacando al azar las tarjetas con las imágenes, procurando que el alumnado diga oralmente de que se trata y busque si en el cartón está o no dicho objeto, marcándolo (en caso afirmativo) con un tapón. Teniendo en cuenta que será un juego a nivel gran grupo, pasaría de ser un juego competitivo -como el clásico- a ser un juego colaborativo entre toda la clase. Otro detalle que mencionar es que se introducirá vocabulario nuevo.

CAPÍTULO 3. APRENDIENDO A UNIR PALABRAS

(Componente morfosintáctico)

Actividad 12. ¿Cuál es el orden?

Tipo de actividad / Contenidos	Creación de oraciones sencillas: sujetos, acciones y lugares
Objetivo	Trabajar la estructura correcta de una oración sencilla
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Tarjetas con pictogramas y una cajonera de tres espacios

La idea de la presente actividad es iniciarlos en la estructura de oraciones muy sencillas (simplemente con sujeto, verbo y un complemento), de manera que el juego consista en ir formando los enunciados con la ayuda de los pictogramas. Así pues, las tarjetas estarán distribuidas en tres grupos, dependiendo si son sujetos, acciones o lugares. Cabe aclarar que al alumnado no se le mencionará esta denominación, sino que tanto los cajones como las tarjetas tendrán tres colores diferentes y estarán numerados (1, 2, 3) para que sepan el orden que tienen que seguir para ir sacando los pictogramas y poniéndolos en el suelo. Lo realizarán por turnos y una vez estén las imágenes colocadas, pronunciarán juntos/as el enunciado.

CAPÍTULO 4. PROFUNDIZANDO EN LA EXPRESIÓN

(Componente pragmático)

Actividad 13. *¿No oyes ese ruido?*

Tipo de actividad / Contenidos	Cuento: rima y expresión
Objetivo	Trabajar la expresión a través de la rima
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	<i>¿Quién hay dentro?</i> de Mar Benegas (Anexo 11) y animales del cuento de juguete

Este cuento permite trabajar la expresión a través de la repetición y de la rima, por lo que la presente actividad consistirá en su lectura ayudándonos de los animales del cuento físicos y procurando que el alumnado participe tanto en los momentos en los que los versos se repiten como en la respuesta a las preguntas que el cuento ofrece.

Actividad 14. *¡Rimando sin parar!*

Tipo de actividad / Contenidos	Cuento: rima y expresión
Objetivo	Trabajar expresión a través de la rima
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Cuentos de Mar Benegas de la <i>Colección Cereza</i> (Anexo 11)

De la misma manera que el cuento anterior, esta colección también permite estimular la expresión con diferentes rimas. En este sentido, se irá trabajando con cuatro de los cuentos que forman dicha colección para conseguir mejorar la expresión del alumnado.

Actividad 15. *¡Somos los Caballitos de Mar!*

Tipo de actividad / Contenidos	Canción: expresión y características de los caballitos de mar
Objetivo	Trabajar la expresión a través del lenguaje musical
Número de alumnos/as	Gran grupo

Materiales	Canción <i>Caballo de mar</i> de Pinkfong (Anexo 12)
-------------------	--

Teniendo como base que este grupo-clase concreto representan a los *Caballitos de Mar*, se decide escoger esta canción como una de las tres que forman parte del programa con el fin de trabajar la expresión.

Actividad 16. ¡Qué desastre!

Tipo de actividad / Contenidos	Canción: partes de la cara y lenguaje gestual
Objetivo	Trabajar la expresión a través del lenguaje musical
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Canción <i>La hormiguita</i> de Cantando Aprendo a Hablar (Anexo 12)

El lenguaje gestual a través de las partes de la cara es otra de las maneras de trabajar la expresión. Así pues, la presente actividad consistirá en cantar la canción mencionada con el objetivo de estimular este aspecto.

Actividad 17. ¡A mover las manos!

Tipo de actividad / Contenidos	Canción: lenguaje gestual y expresión
Objetivo	Trabajar la expresión gestual y oral a través del lenguaje musical
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Canción <i>El popurrí de las manos</i> de Cantajuegos (Anexo 12)

Igual que en el caso anterior, la actividad 17 consiste en una canción que servirá para estimular la expresión tanto oral como gestual, pero en este caso empleando únicamente las manos y pies.

Actividad 18. Creando historias

Tipo de actividad / Contenidos	Creación de pequeñas historias: expresión
Objetivo	Estimular el habla a través de la imaginación y la creatividad
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Dados grandes

La actividad consiste en crear pequeñas historias con la ayuda de cubos, uno con personajes y otro con lugares y/o objetos. De esta manera, el alumnado tendrá que lanzar los cubos y contar una breve historia partiendo de las opciones que salieron, con ayuda del docente.

Actividad 19. ¡Actores y actrices por un día!

Tipo de actividad / Contenidos	Teatro: expresión
Objetivo	Desarrollar la expresión y las habilidades comunicativas
Número de alumnos/as	Gran grupo
Materiales	Cuento <i>¿A qué sabe la luna?</i> (Anexo 11) y complementos de disfraces

En primer lugar, se debe trabajar bien con el cuento mencionado, pues deben tenerlo bien asimilado para ser capaces de representarlo. Así pues, la actividad consistirá en representar en forma de teatro el cuento, repartiendo los personajes entre el alumnado -varios pueden hacer del mismo- y disfrazándolos con algún complemento que los caracterice.

Actividad 20. ¿Quién me llama?

Tipo de actividad / Contenidos	Juego telefónico: normas de cortesía
Objetivo	Desarrollar las normas de cortesía y las habilidades comunicativas
Número de alumnos/as	Parejas
Materiales	Teléfono

La presente actividad tiene como objetivo introducirlos en las normas de cortesía, teniendo en cuenta que fue un aspecto casi ausente en el grupo-clase. Así pues, la idea es que por parejas se llamen por teléfono y simulen tener una conversación con todo lo que eso puede implicar: saludos, agradecimientos, despedidas, disculpas, etc. La temática del diálogo será elegida por la maestra o maestro y esta/e, además, guiará la conversación intentando que estén presentes las normas de cortesía.

5.3. Temporalización

La realización de las actividades del programa está prevista para ser llevada a cabo a lo largo de ocho semanas (Tabla 4), principalmente en los momentos posteriores a la asamblea, al recreo y antes de la salida. Cabe mencionar que dicha temporalización está diseñada en función de la rutina real del grupo-clase. Así pues, lo habitual de sus jornadas -sin olvidar las sesiones de los especialistas- es comenzar con una pequeña asamblea, realizar algún juego en gran grupo y, posteriormente, llegan los momentos de merienda, recreo, cuento, trabajo del día y juego libre o salida al patio de nuevo. En este sentido, las actividades planeadas para después de la asamblea serán fundamentalmente juegos y las pensadas para trabajar canciones, cuentos o rimas serán puestas en práctica en sustitución al momento del cuento o bien, antes de volver a casa.

Tabla 4. Temporalización de las actividades del programa

SEMANA	DÍA DE LA SEMANA	MOMENTO DE LA JORNADA	ACTIVIDAD
1	Lunes	Después de la asamblea	¿Qué mueca toca?
	Miércoles	Durante el momento del cuento	¡Rimando sin parar!
	Jueves	Después de la asamblea	¡Lanza los dados!
	Viernes	Durante el momento del cuento	¡Actores y actrices por un día!
	Todos los días	Antes de la salida	¡Le cantamos al pollito!
2	Lunes	Después de la asamblea	¿Qué mueca toca?
	Martes	Después del momento del cuento	¿Qué pasa si soplas?
	Martes y jueves	Después de la asamblea	Creando historias
	Miércoles y viernes	Después de la asamblea	¡Quiero mi hueso!
	Todos los días	Durante el momento del cuento	El enanito Dito
3	Lunes	Después de la asamblea	¿Qué mueca toca?
	Martes	Después de la asamblea	¡Iguales, pero al revés!
	Miércoles	Durante el momento del cuento	¡Rimando sin parar!
	Jueves	Después de la asamblea	¿Qué palabra escuchas?
	Jueves	Durante el momento del cuento	¿No oyes ese ruido?
	Lunes, miércoles y viernes	Antes de la salida	Jugamos con los delfines
	Lunes, martes y viernes	Durante el momento del cuento	¡Somos los caballitos de mar! ¡Que desastre! ¡A mover las manos!
4	Lunes	Después de la asamblea	¿Qué mueca toca?
	Martes	Después de la asamblea	¿Cuál es el orden?
	Miércoles	Después de la asamblea	¿Está o no está?
	Jueves	Después de la asamblea	¡Lanza los dados!
	Lunes, miércoles y viernes	Durante el momento del cuento	¿Quién me llama?
	Todos los días	Antes de la salida	El enanito Dito
5	Lunes	Después de la asamblea	¿Qué mueca toca?
	Martes	Después del momento del cuento	¿Qué pasa si soplas?
	Martes	Después de la asamblea	Creando historias
	Miércoles	Después de la asamblea	¿Está o no está?
	Jueves	Después de la asamblea	¿Qué palabra escuchas?
	Viernes	Durante el momento del cuento	¡Actores y actrices por un día!
6	Lunes	Después de la asamblea	¿Qué mueca toca?
	Martes	Después de la asamblea	¡Iguales, pero al revés!
	Jueves	Durante el momento del cuento	¿No oyes ese ruido?
	Lunes, miércoles y viernes	Durante el momento del cuento	Jugamos con los delfines
	Miércoles y viernes	Después de la asamblea	¡Quiero mi hueso!
7	Lunes	Después de la asamblea	¿Qué mueca toca?
	Martes	Después de la asamblea	¿Dónde metemos cada objeto?
	Miércoles	Después de la asamblea	¿Cuál es el orden?
	Miércoles	Durante el momento del cuento	¡Rimando sin parar!
	Jueves	Después de la asamblea	¿Qué palabra escuchas?

8	Lunes	Después de la asamblea	¿Qué mueca toca?
	Martes	Después de la asamblea	¡Somos los caballitos de mar! ¡Que desastre! ¡A mover las manos!
	Miércoles	Después de la asamblea	¿Dónde metemos cada objeto?
	Jueves	Después de la asamblea	¡Lanza los dados!
	Todos los días	Durante el momento del cuento	¡Le cantamos al pollito!
	Todos los días	Durante el momento del cuento	El enanito Dito

*Elaboración propia

5.4. Evaluación

El proceso de evaluación de las actividades se llevará a cabo fundamentalmente utilizando como herramienta principal la observación, registrando los datos en una lista de control (Anexo 13) formada por ítems que evalúan las actividades en términos de adquisición completa o mejora -dependiendo de la actividad- tras pasar el número de días para los que está pensada cada una (véase el punto 5.3). Así pues, será en base a los resultados que muestren las actividades donde se comprobará el éxito o fracaso del programa de estimulación diseñado.

5.5. Actividades aplicadas en el aula

Tal y como se comentó, el estudio y análisis del grupo-clase a nivel de desarrollo del lenguaje se llevó a cabo aprovechando el periodo de prácticas. Sin embargo, en ese tiempo, además del paso de las pruebas, también se brindó la oportunidad de poder aplicar en el aula tres actividades del programa: *¿Qué pasa si soplas?*, *¡Le cantamos al pollito!* y *¡Quiero mi hueso!*. No obstante, es importante mencionar que, por cuestiones de tiempo, no se llevaron a cabo en su temporalización completa -sobre todo la tercera-.

La Figura 6 muestra los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de *¿Qué pasa si soplas?* (véase Anexo 14). En este sentido, partiendo de que el objetivo principal era comprobar si realizaban el soplo correctamente, se tuvieron en cuenta dos criterios: quienes lo consiguieron a la primera y quienes no. Así pues, fueron 7 alumnos/as los que con su primer intento lograron controlar la fuerza de su soplo, de forma que la pintura se extendió. Sin embargo, con dos o más intentos todo el grupo-clase consiguió realizarlo. Estas diferencias reflejan el hecho de que no todos los alumnos/as tenían, en un principio, dominada la intensidad del soplo, pero tras llevar a cabo esta actividad y con la práctica, sí se pudieron observar mejoras en ese aspecto.

Cabe mencionar que la experiencia de la presente actividad resultó muy agradable. Se notaban sensaciones en ellos/as gratificantes, pues estaban disfrutando con la actividad y, el hecho de ir haciéndolo niño/a a niño/a, también permitió tener momentos de vínculo. A su vez, surgieron conversaciones sobre lo que ocurría con la pintura cuando soplaban y se sorprendían cuando observaban como se mezclaban los colores. De la misma forma, a algunos/as les resultó un poco más complicado pillarle el punto al soplido para conseguir desplazar la pintura, pero una vez lo lograban mostraban emociones de felicidad y satisfacción.

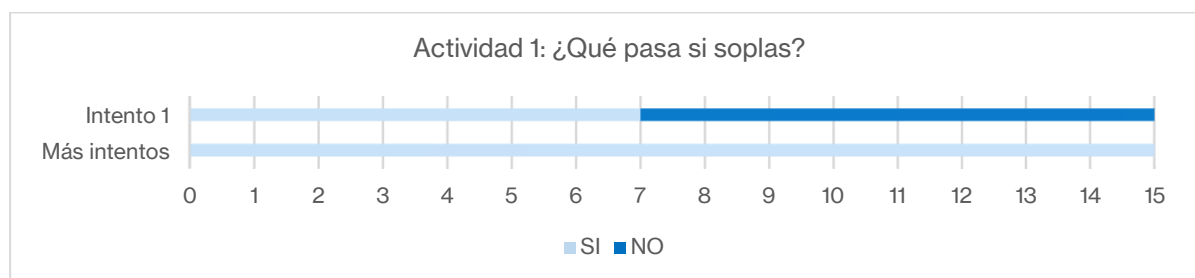


Figura 6. Resultados ¿Qué pasa si soplas?

*Elaboración propia

Por otro lado, la Figura 7 refleja los resultados conseguidos con la realización de la actividad *¡Le cantamos al pollito!* a lo largo de los cuatro días. Se puede ir viendo una evolución, pues poco a poco los niños/as fueron aprendiendo la rima y eso permitió ver mejoras en la articulación y en el lenguaje gestual ya desde el primer día. En este sentido, hay que mencionar que cada día la rima se repitió en diversas ocasiones de la jornada y los avances ya fueron notables en la primera jornada, mejorando sobre todo la articulación de sus versos en varios alumnos/as. Sin embargo, dichas mejoras no solo fueron visibles en aspectos fonológicos, sino que también en la articulación de los juegos de palabras propios de la rima. Por ejemplo, hubo varios niños/as que en un primer momento el verso que dice “pica con el pico palomitas” lo intercambiaba por “pica pica palomitas” como estrategia para facilitar su pronunciación.

Además de cumplir con los objetivos previstos, la intención era introducir la actividad de una forma original, pues durante el periodo de prácticas se pudo observar como el alumnado se emocionaba mucho con cualquier pequeña sorpresa o detalle. Así pues, con la ayuda de la imagen de un pollito picando maíz, se presentó la rima en forma de pequeña conversación realizando preguntas sobre la fotografía: *¿Que veis en la imagen?*, *¿Qué está haciendo el pollito?*, etc. A partir de ahí, se les recitó la rima tras la afirmación general a la pregunta de si querían conocer una “canción” que hablaba de un pollito, consiguiendo que ya algún alumno/a siguiera los gestos la primera vez. Después, se les fue animados a todos/as y poco a poco se iban sumando a participar.

Otro detalle relevante de la puesta en práctica de esta actividad fue que, una de las últimas veces que se llevó a cabo durante la primera jornada, hubo ciertos alumnos/as que quisieron hacerla solos ante el resto de la clase, imitando ser los/as profesores/as. Con esto se percibió mucha emoción al ponerse por un momento en ese papel sintiéndose protagonistas. A pesar de que en general la actividad tuvo buena aceptación por parte del alumnado, es necesario comentar que uno de los niños no quiso participar en ninguno de los cuatro días. La mayoría de sus compañeros/as recitaban los versos y realizaban los gestos, pero el solo miraba y prestaba atención. Es por ello por lo que las barras no llegan al número 15 en ninguno de los tres aspectos.

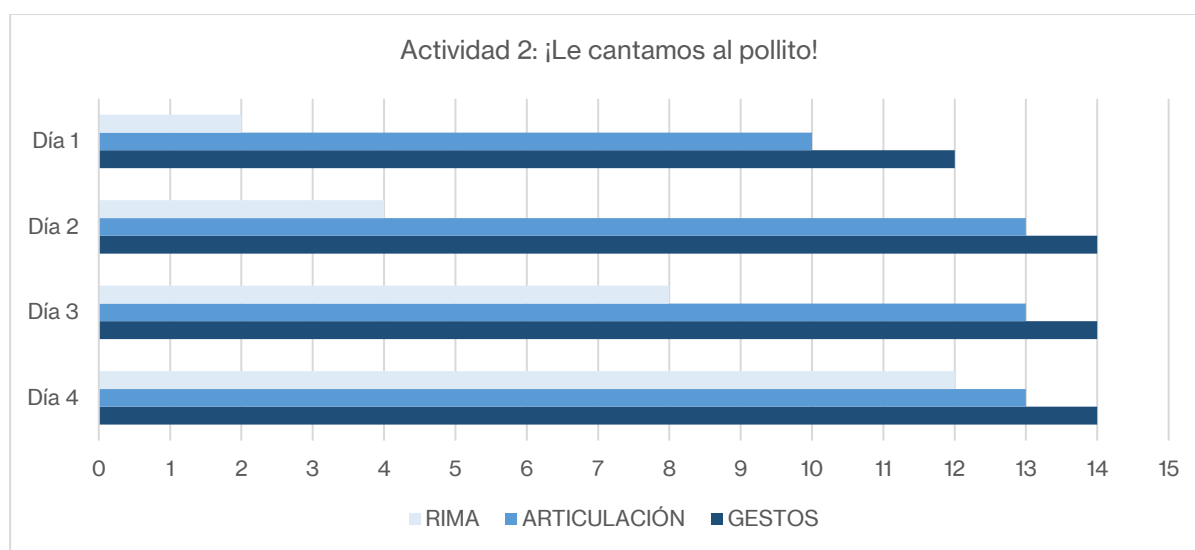


Figura 7. Resultados ¡Le cantamos al pollito!

*Elaboración propia

La Figura 8, por su parte, muestra si hubo o no mejoras en el respeto de turnos, el cumplimiento de reglas y en articulación tras la aplicación *¡Quiero mi hueso!* en esos cuatro niños/as con un nivel de desarrollo más bajo que el resto. Antes de observar la gráfica, es importante aclarar que está elaborada en base a los resultados obtenidos después de realizar el juego en un par de ocasiones, con el fin de valorarlo en términos de mejora y evolución y no de adquisición completa. En este sentido, las barras que alcanzan la primera línea implican la ausencia de mejoras y, por el contrario, las que rozan la segunda si presentan una evolución en el alumnado.

Tal y como se comentó, esta actividad no se llevó a cabo en su temporalización completa por cuestiones de tiempo. Por ello, los resultados no son lo suficientemente destacables, pues es probable que, con la repetición del juego en más de dos ocasiones, la evolución de estos alumnos en los aspectos trabajados sería más favorable. No obstante, es cierto que el hecho de ir repitiendo las palabras que forman la Oca a lo largo de la partida ayudó a que los niños/as las pudieran ir asimilando de una forma más correcta a como las tenían.

En este sentido, se anotó un ejemplo del alumno 2 que, en un primer momento decía *filaja* pero después de escuchar la palabra varias veces, pasó a decir *jilafa* aproximándose más, por tanto, a la palabra correcta (*jirafa*). Así pues, desde el punto de vista de los errores fonológicos, se puede afirmar que al principio cometía tanto una metátesis como la sustitución de un fonema líquido vibrante por uno líquido lateral. Después, el proceso de simplificación se quedó únicamente en la sustitución del fonema /r/ por /l/.

Hay que destacar que, la alumna 9, a pesar de no haber obtenido resultados notables en términos de mejora de la articulación -probablemente debido al poco tiempo de implantación de la actividad y de su bajo nivel-, sí se pudieron observar en ella avances en expresión. Es una niña muy tímida a la que le cuesta mucho expresarse e interactuar, pero es cierto que jugando y trabajando con ella de forma individual, se ilusiona mucho y participa mucho más.

Por su parte, el comportamiento y actitud del alumno 10 dificultó un poco la dinámica el primer día, puesto que empezó a tirarse por el suelo, a tirar las fichas del tablero de sus compañeros/as y a no respetar su turno en los pocos momentos en los que sí le apeteció jugar. La verdad es que dicho alumno llevaba unos días con ese comportamiento por lo que no creo que fuera un problema con la propuesta en sí, pero es cierto que prestarle atención impedía seguir la actividad tal y como estaba prevista.

En términos generales, la actividad fue bien acogida por los niños/as destacando el detalle de presentarles el juego con la historia del perro y el hueso, puesto que eso fue un incentivo que les emocionó para conseguir llegar a la meta del tablero. Esto podría englobarse dentro de otro ejemplo de que es un grupo-clase al que les entusiasma cualquier pequeño detalle fuera de lo común.

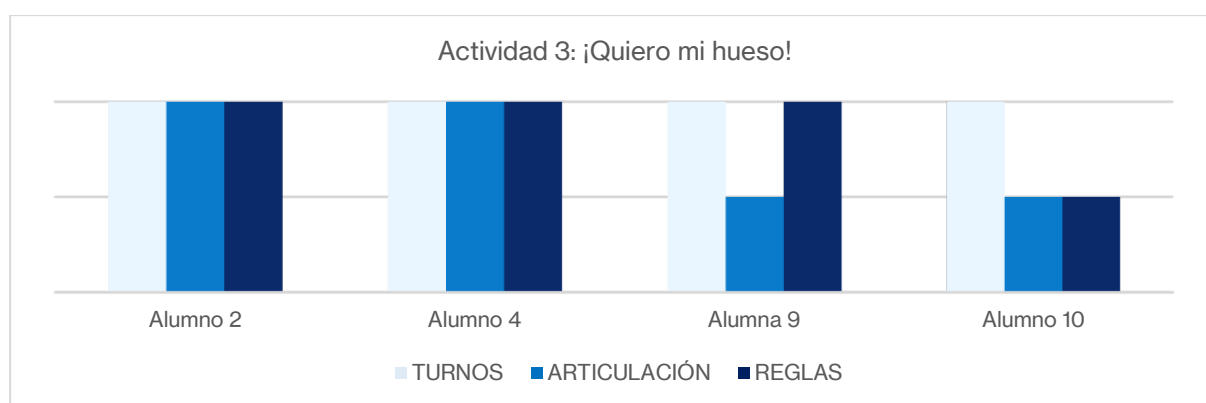


Figura 8. Resultados ¡Quiero mi hueso!

*Elaboración propia

A la vista de la parte del programa puesta en práctica, se puede concluir tanto la viabilidad de la misma como su efectividad en el grupo-clase para el que fue diseñado.

Conclusiones

Teniendo en cuenta una visión global de todos los aspectos tratados en el presente trabajo, se puede extraer la importancia que tiene el lenguaje en Educación Infantil. En este sentido, es durante los primeros años de vida cuando los niños/as desarrollan todas sus herramientas de comunicación para poder interactuar con el entorno y eso les permite poder mejorar su nivel lingüístico poco a poco. Por ello, es fundamental aprovechar las actividades que se hagan en el aula para estimular el lenguaje de la manera más adecuada posible. Además, trabajar este aspecto no impide introducir otros contenidos de igual importancia en estas edades. Es decir, intervenir en la adquisición del lenguaje no solo se puede hacer diseñando un programa de estimulación como tal, sino que se podría trabajar planteando las dinámicas de manera que tengan como base el lenguaje. En este sentido, se puede afirmar que el lenguaje permite llevar a cabo el aprendizaje globalizado característico de esta etapa. Por ejemplo, con una canción se estarían reforzando aspectos como la articulación, expresión y/o lenguaje gestual, pero, a su vez, dependiendo de la temática, también se trabajaría un centro de interés.

Sin embargo, está claro que aplicar un programa de estimulación de estas características, además de aportar beneficios a nivel de desarrollo lingüístico del alumnado, también va a contribuir a la mejora de las competencias profesionales, así como llegar a detectar posibles alteraciones. Este último aspecto muchas veces es complejo -sobre todo en esos casos no tan evidentes- debido a las diferencias en los ritmos del desarrollo de los niños/as, pero el diseño y puesta en práctica de actividades más específicas, puede facilitar la detección.

La realización de la propuesta de este trabajo supuso seguir unos pasos: primero el estudio y análisis del grupo-clase a nivel lingüístico y después, el diseño de una serie de actividades. Así pues, la intención principal sería, una vez aplicado el programa, observar como el nivel lingüístico de los niños y niñas de esta aula mejoró. A nivel personal, también implicó un gran aprendizaje por dos motivos principales. Por un lado, supuso una toma de contacto con los alumnos/as, pues el hecho de pasar las pruebas permitió la creación de ciertos vínculos -sobre todo con la Prueba Fonética, por la dinámica utilizada para pasarla-. Esto ayudó a conocerlos/as individualmente y a observar ciertas características propias de niños/as de esta edad con sus respectivas diferencias entre ellos/as. Por otro, implicó descubrir y diseñar herramientas de análisis, así como aprender a utilizarlas y analizar los resultados que de ellas se desprenden para servir de base a las actividades de estimulación que forman el programa que este trabajo presenta. Todo ello constituye para la autora una experiencia enriquecedora y gratificante que, sin duda, motivará a la repetición del mismo en otros grupos-clase en un futuro.

Referencias bibliográficas

- Aguado, G. (2010). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. CEPE
- Aparici, M., y Igualada, A. (Ed.), Esteve-Gibert, N., Andrés-Roqueta, C., Sánchez-Amat, J. y Quer, J. (2018). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Editorial UOC.
- Barrachina, LL.A. (2018). *La enseñanza del lenguaje en la escuela: Lengua oral, lectura y escritura*. Editorial UOC.
- Bouton, C. (1976). *Desarrollo del lenguaje*. Editorial de la UNESCO.
- Casla, M. (2012). El desarrollo del lenguaje es más de lo que los niños pueden decir. *Revista Padres Y Maestros*, 344, 9-13.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3886290>
- Chiquillo, K., Gazabón, L. y Pereira, Y. (2015). Estimulación del lenguaje expresivo y comprensivo en la etapa inicial de los niños y niñas de 2 a 3 años del grado párvulo. *Hexágono Pedagógico*, 6(1), 111-141.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7862832>
- Cid, S. (s.f.). *Guía práctica para docentes, madres y padres. Como mejorar el lenguaje oral y escrito*. Orientación Andújar. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/03/Gu%C3%ADa-pr%C3%A1ctica-para-docentes-y-familias-ayudar-a-mejorar-el-lenguaje-oral-y-escrito.pdf>
- Clemente, E. (2013). *La estimulación de la lengua oral en Educación Infantil*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3961>
- Clemente, R.A. (2009). *Desarrollo del lenguaje: Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Octaedro
- Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- García, Y., Cristiano, L. y García, S. (2013). Desarrollo del lenguaje en niños: Una perspectiva desde el análisis de la conducta. *Revista de la Unidad de Educación de la Facultad de*

Ciencias Humanas y Sociales, 15(1), 96-103.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892959>

Gran Enciclopedia Sapiens Temática (2002). España: PASA.

Herrera, J.I., Borges, S., Guevara, G. E. y Román, I. (2008). La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico. *Revista iberoamericana de educación*, 47(3), 1-12.
<https://doaj.org/article/a7804c017460418dbfbf137588b9241a>

Herrezuelo, M.E. (2014). El desarrollo del lenguaje oral de 3 a 6 años y sus principales trastornos. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6794>

Jarque, J. (2011). *Pautas para estimular el lenguaje*. Familia y cole.
<https://familiaycole.com/2011/02/28/folleto-para-estimular-el-lenguaje/>

Linuesa, C. (1989). *Actividades para el desarrollo del lenguaje*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Marchesi, A. (2017). Problemas del lenguaje y de la comunicación. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (coords), *Desarrollo psicológico y educación*, 3. *Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (pp.170-181). Alianza editorial.

Marco, V. (s.f.). Signos de alerta en el desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. *Inteligencia activa*.
<https://inteligenciactiva.com/signos-de-alerta-en-el-desarrollo-del-lenguaje-de-0-a-3-anos/>

Pavez, M.M., Maggiolo, M. y Coloma, C.J. (2009). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Puchkov, M. (2016). *Propuesta de intervención en el aula para la estimulación del lenguaje oral*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Alicante]. RUA.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/56070>

Secadas, F. (2009). *Escala Observacional del Desarrollo*. TEA

Serrano, M. (2006). *Estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil*. *Investigación y educación*, 22, 1-46
<https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/estimulacion-del-leguaje-oral-en-infantil-mila-serrano.pdf>

- Silva, M. (2013). La estimulación del lenguaje en la edad preescolar. Papel de la familia. *Mendive*, 11(2), 231-238. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320595>
- Susaníbar, F. Huamaní, O. y Dioses, A. (2013). Adquisición fonética-fonológica. *EOS Perú*, 1(1), 19-36. <https://franklinsusanibar.com/wp-content/uploads/2019/09/2013-ADQUISICION-FONETICA-FONOLÓGICA.pdf>
- Tamara Chubarovsky. (2015a, septiembre 29). *El Pollito, Rima con Movimiento*, de Tamara Chubarovsky. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UJjE3biof6g>
- Tamara Chubarovsky. (2015b, septiembre 29). *Rompompom, Rima con Movimiento*, de Tamara Chubarovsky. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bpKHkr8VnTM>
- Tamara Chubarovsky. (2015c, octubre 22). *Los delfines, Rima con Movimiento*, de Tamara Chubarovsky. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=D1SmRdp8-Y8>

Anexos

Anexo 1. Clasificación de fonemas

MODO DE ARTICULACIÓN	
OCCLUSIVAS /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/	Se retiene el aire y después de suelta
FRICATIVAS /f/, /s/, /x/, /θ/, /y/	El aire sale lento y rozando algunos órganos de articulación
AFRICADAS /ç/	Tienen oclusión y fricación en su salida
LÍQUIDAS LATERALES /l/, /ʎ/	El aire sale por ambos lados de la boca
LÍQUIDAS VIBRANTES /r/, /r̄/	La lengua produce una o más vibraciones
PUNTO DE ARTICULACIÓN	
BILABIALES /p/, /b/, /m/	El labio inferior roza con el superior
LABIODENTALES /f/	El labio inferior se apoya en los incisivos superiores
DENTALES /t/, /d/	La punta de la lengua choca con los incisivos superiores
INTERDENTALES /θ/	La punta de la lengua roza los incisivos superiores e inferiores
ALVEOLARES /s/, /n/, /l/, /r/, /r̄/	La punta de la lengua toca los alveolos superiores
PALATALES /y/, /ç/, /ɲ/, /ʎ/	El predorso de la lengua toca con el paladar
VELARES /k/, /g/, /x/	Se produce un contacto entre el predorso de la lengua con el velo del paladar
VIBRACIÓN DE LAS CUERDAS VOCALES	
SORDAS /p/, /ç/, /f/, /t/, /θ/, /s/, /k/, /x/	Pocas vibraciones en las cuerdas vocales
SONORAS /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /l/, /r/, /r̄/, /y/, /ʎ/, /ɲ/	Muchas vibraciones en las cuerdas vocales
LUGAR DE SALIDA DEL AIRE	
ORALES /b/, /d/, /g/, /l/, /r/, /r̄/, /y/, /ʎ/, /ɲ/, /p/, /ç/, /f/, /t/, /θ/, /s/, /k/, /x/	El aire sale por la boca
NASALES /m/, /n/, /ɲ/	El aire sale por la nariz

*Elaboración propia a partir de Clemente (2009)

Anexo 2. Subtipos de procesos de simplificación fonológica

ERRORES FONOLÓGICOS RELATIVOS A LA ESTRUCTURA	
Reducción de grupos consonánticos	Se omiten uno o varios fonemas del grupo consonántico: tren por ten
Reducción de diptongo	Se omite uno de los fonemas del diptongo: punte por pente
Omisión de consonante trabante o coda silábica	Se omite el fonema final de una sílaba: pantalón por patalón
Coalescencia	Dos fonemas contiguos se fusionan dando lugar a un tercer fonema diferente. Suele aparecer en palabras con grupos consonánticos o diptongos: remedio por remeyo
Omisión de sílaba átona	Se omiten uno o varios fonemas de una sílaba átona: alfombra por fombra
Omisión de sílaba tónica	Se omiten uno o varios fonemas de la sílaba tónica: mariposa por marisa
Prótesis	Inserción de fonemas o sílabas al principio de la palabra: ciclista por biciclista
Epéntesis	Inserción de fonemas o sílabas en el interior de la palabra: plátano por plántano
Paragoge	Inserción de fonemas o sílabas al final de la palabra: nadie por nadien
Metátesis	Consiste en invertir el orden de fonemas o sílabas: croqueta por cocreta
ERRORES FONOLÓGICOS DE ASIMILACIÓN	
Asimilación idéntica	Un fonema se cambia por otro que contenga la palabra: reloj por leloj
Asimilación labial	Un fonema labial se cambia por otro labiodental: plátano por plátamo
Asimilación palatal	Un fonema no líquido se cambia por otro palatal consonántico o vocálico: cuaderno por cuayerno
Asimilación velar	Un fonema se cambia por otro velar consonántico o vocálico: bufanda por gufanda
Asimilación a fonemas líquidos	Un fonema no líquido se cambia por otro líquido: guitarra por litarra
Asimilación nasal	Un fonema oral se cambia por otro nasal: teléfono por teméfono
Asimilación vocálica	Un fonema vocálico se cambia por otro similar: enchufe por enchufo
Asimilación silábica	Una sílaba se hace idéntica a otra que contenga la palabra: calcetín por cecetín
ERRORES FONOLÓGICOS DE SUSTITUCIÓN	
Aspiración de fonema trabante de sílaba	Se aspira el fonema consonántico con el que finaliza la sílaba: peineta por peneta
Posteriorización	Un fonema bilabial, dental o labiodental se sustituye por otro palatal o velar: tren por cren
Frontalización	Un fonema palatal o velar se sustituye por otro bilabial, labiodental o dental: guante por buante
Labialización de consonantes	Un fonema no velar, palatal ni líquido se sustituye por otro bilabial: dinosaurio por binosaurio
Oclusivización de fricativos	Un fonema fricativo se sustituye por uno oclusivo o africado: jirafa por kirafa
Fricativización de oclusivos o afrizados	Un fonema oclusivo o africado por otro fricativo: plancha por plansa
Sustitución de fonemas fricativos entre sí	Un fonema fricativo se reemplaza por otro también fricativo similar: alfombra por alsombra

Sonorización de consonantes	Un fonema sordo se sustituye por otro sonoro: caperucita por cabercita
Pérdida de la sonoridad	Un fonema sonoro se sustituye por otro sordo: guitarra por quitada
Semiconsonantización de fonemas líquidos	Un fonema líquido se sustituye por <i>j</i> o <i>w</i> : micro por micjo
Sustitución de fonemas líquidos entre sí	Un fonema líquido se reemplaza por otro líquido: gorro por goro
Sustitución de fonemas líquidos por no líquidos	Un fonema líquido se sustituye por otro no líquido: jaula por jauba
Sustitución de fonemas no líquidos por líquidos	Un fonema no líquido se sustituye por otro líquido: edificio por elificio
Nasalización de fonemas	Un fonema oral se sustituye por uno nasal: rueda por mueda
Oralización de nasales	Un fonema nasal se sustituye por uno oral: bufanda por bufalda
Disimilación	Un fonema vocálico se sustituye por otro para diferenciarse de otros ya presentes: teléfono por teléfuno

**Elaboración propia, con variaciones, a partir de Pavez et al. (2009)*

Anexo 3. Signos de alerta en el desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años

EDAD	SIGNO DE ALERTA
0-3 meses	• No reacciona a los ruidos • No se calma ni sonríe cuando le hablan • Llanto raro • No fija la mirada • No reconoce voces • Irritabilidad persistente
4-6 meses	• No sigue los sonidos con los ojos • No responde a los cambios voz ni volumen • No presta atención a la música • No balbucea
7-12 meses	• No silabea • No le gusta la presencia de otros • Rechaza el juego • No atiende cuando le hablan • No tiene curiosidad por descubrir nuevos objetos • No voltea la cabeza ni mira hacia donde viene el sonido • No comprende palabras comunes (casa, perro, vaso...) • No se comunica usando gestos • No balbucea ni imita sonidos largos y cortos (babababa, papapapa, mamamama...) • No balbucea para llamar la atención • No se comunica usando gestos
12-24 meses	• Hacia el primer año no dice su primera palabra (mama, papa, adiós...) • No imita acciones ni palabras • Pierde habilidades • No señala • No reconoce partes del cuerpo • No sigue órdenes simples y comprende preguntas simples (¿Dónde está mamá?) • No une dos palabras • No disfruta de cuentos, canciones ni rimas • No mantiene la atención en los juegos • Se aísla de los demás
24-36 meses	• Utiliza una palabra para nombrar casi todo • Solo realiza frases de dos o tres palabras • Vocabulario escaso (menos de 100 palabras) • Utiliza gestos para comunicarse • No se le entiende cuando habla • Repite expresiones verbales con un eco (ecolalias) • No entiende instrucciones sencillas de dos pasos • No es capaz de contar hasta tres • Sustituye una palabra por otra • No realiza juego social, simbólico ni imaginativo

*Elaboración propia a partir de Marco (s.f)

Anexo 4. Tabla registro Escala Observacional del Desarrollo

RASGO 6. COMUNICACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
37. Reconoce y nombra 10 objetos usuales representados en una fotografía o dibujo															
38. Sabe cumplir órdenes relativas: "ponlo encima, trae el grande"															
39. Exige que se cumplan las promesas que se le han hecho unos días antes															
40. Sacrifica satisfacciones inmediatas ante la promesa de un beneficio mayor															
41. Pregunta el nombre de las cosas y como se llaman las personas															
42. Se complace en formar palabras tontas o en deformar las conocidas															
43. Recita una poesía infantil															
44. Imita en el juego posturas y formas de hablar de los adultos															
45. Tiende a ejecutar lo que imagina, vg. al oír nombrar el gatito corre a buscarlo															
46. Crea un ser imaginario y le inventa un nombre															
47. Explica los hechos por causas mecánicas: la cigüeña trae a los niños en el pico															
48. Juega a las casitas, a las mamás y papás, a las cocinitas															
49. Puede desabrocharse solo los botones delanteros															
50. Come toda la comida sin ayuda															
51. Se calza los zapatos -excepto el nudo- y desabrocha algunos botones															
52. Dice "gracias" y "por favor" espontáneamente															
53. Aprende a esperar su turno y sigue las reglas del juego															

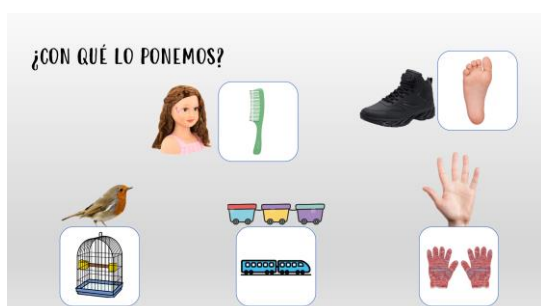
*Elaboración propia a partir de Secadas (2009)

Anexo 5. Tabla registro de la Prueba General del Lenguaje

ALUMNO/A:			SI	NO
ÁREA LINGÜÍSTICA	ARTICULACIÓN	1. Articula adecuadamente las palabras de su vocabulario		
		2. Presenta problemas de mutismo (no habla con nadie/casi nadie)		
		3. Presenta dificultades en la articulación de fonemas (¿Cuáles?)		
		4. Presenta dificultades en la articulación de sífonos (cl, cr, etc.) (¿Cuáles?)		
	COMPRENSIÓN	5. Termina sencillas frases iniciadas por otro ("Los niños tienen dos pies y dos...")		
		6. Completa sencillas analogías ("La cabeza la tenemos arriba y los pies...")		
		7. Indica sencillos opuestos o contrarios ("Un ratón es pequeño y un elefante es...")		
		8. Completa/realiza sencillas comparaciones ("Esto es tan pequeño como un...")		
		9. Reconoce los efectos de causas sencillas ("¿Qué ocurre si pincho un globo con una aguja?")		
		10. Identifica "grandes errores" en frases sencillas ("Los niños tienen dos ojos y dos narices")		
		11. Comprende el significado de las palabras usuales		
		12. Comprende/ejecuta mandatos que contienen una orden o mandato ("Pon este libro encima de la mesa")		
		13. Comprende/ejecuta mandatos que contienen dos o tres órdenes ("Pon este libro encima de la mesa y este lápiz en la silla")		
		14. Comprende sencillos relatos o cuentos		
	EXPRESIÓN	15. Su vocabulario concuerda con su edad y medio sociocultural		
		16. Presenta problemas de tartamudez		
		17. Dada una categoría verbal (juguetes, animales, alimentos, etc.) es capaz de decir en 30 segundos 3 o más elementos		
		18. Es capaz de utilizar frases de al menos 3 palabras		
		19. Su lenguaje es fluido (no se entrecorta o titubea)		
		20. Es capaz de mantener sencillos diálogos		
		21. Relata cuentos o relatos comunes y simples		
ÁREA PERCEPTIVA	PERCEPCIÓN VISUAL	22. Reconoce el color: rojo, azul, verde, amarillo, negro, blanco		
		23. Nombra el color: rojo, azul, verde, amarillo, negro, blanco		
		24. Identifica y nombra objetos comunes al observarlos en una lámina		

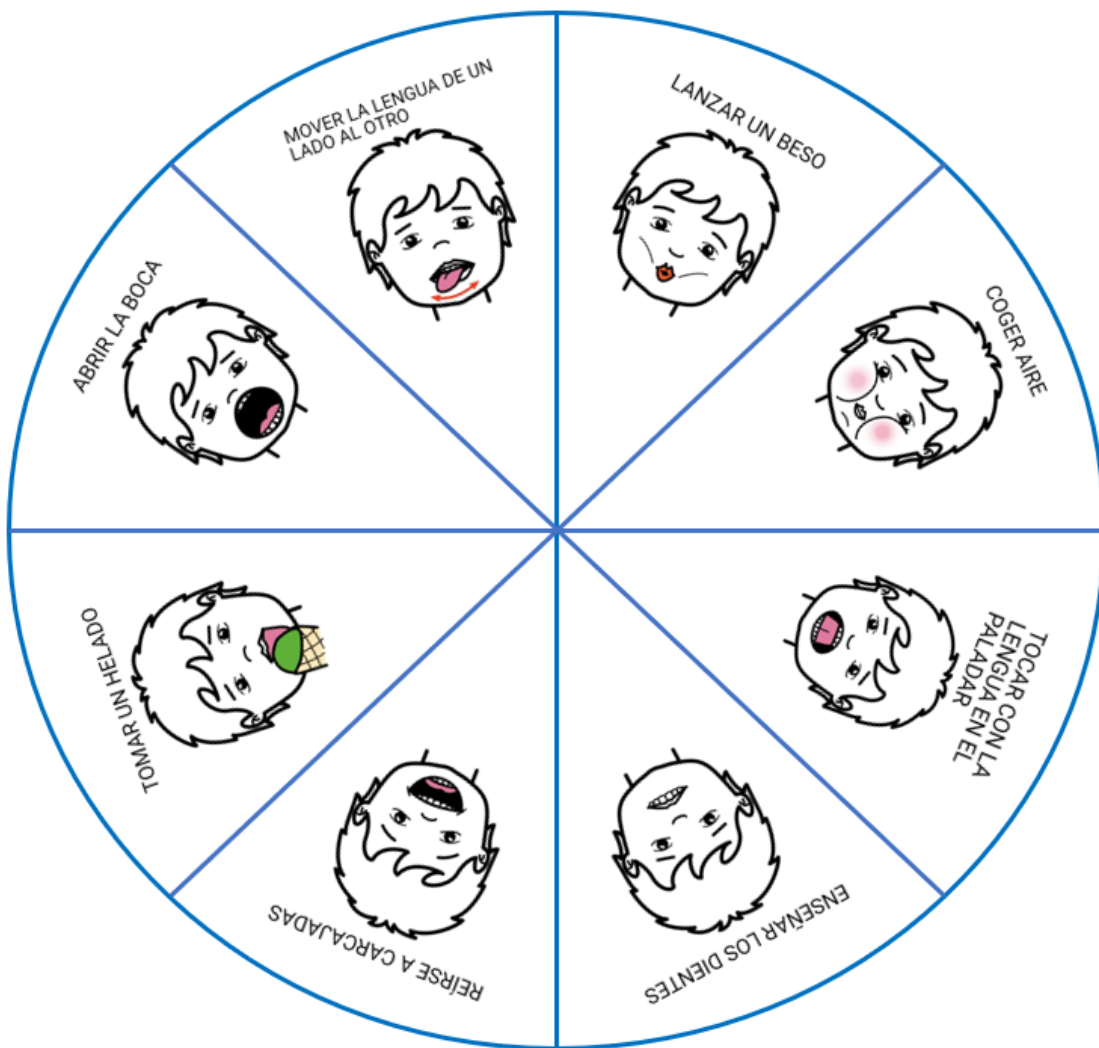
*Elaboración propia

Anexo 6. Libro de juegos para la Prueba Fonética



*Elaboración propia

Anexo 7. Ruleta de praxias



**Elaboración propia con imágenes extraídas de ARASAAC*

Anexo 8. Rimas de Tamara Chubarovsky

¡LE CANTAMOS AL POLLITO!

Un pollito
pequeñito
Pía, pía y pía.



Salta con una patita sola,
Pica con el pico palomitas.

**Elaboración propia a partir de Tamara Chubarovsky (2015a)*

EL ENANITO DITO

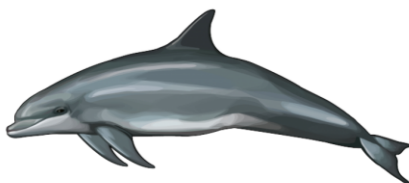
Estaba el enanito trabajando
Rompompón, rompompón, rompompón, rompompompóm
Rompompón, rompompón, rompompón, rompompompóm
Y a la montaña se fue cantando
Lalalá, lalalá, lala, lala, lalalá
Allí un bocadillo se tomó
Ñamñamñám, ñamñamñán, ñamñam, ñamñam, ñamñamñám
Y riendo bajó
Jajajá, jajajá, jaja, jaja, jajajá
Aquí una sopa se tomó
(sonido de absorber)
Y dormidito se quedó
Sh, sh, sh



**Elaboración propia a partir de Tamara Chubarovsky (2015b)*

JUGAMOS CON LOS DELFINES

En el delta, diez delfines aletean
Saltan, saltan los delfines; saltan, saltan, saltarines
En el delta de la aldea, diez delfines aletean
Danzan, danzan los delfines; danzan, danzan, danzarines
En el delta, diez delfines aletean
Saltan, saltan los delfines; saltan, saltan, saltarines
En el delta de la aldea, diez delfines aletean
Danzan, danzan los delfines; danzan, danzan, danzarines



**Elaboración propia a partir de Tamara Chubarovsky (2015c)*

Anexo 9. Tableros



**Elaboración propia*

¡Tira los dados!				
	 GAVIOTA	 DINOSAURIO	 ZAPATO	 ROBOT
	 LÁMPARA	 PLÁTANO	 BLANCO	 GALLINA
	 FUEGO	 RODILLO	 DINERO	 ZORRO
	 GOTA	 CESTA	 BURRO	 CERO

**Elaboración propia con imágenes extraídas de ARASAAC*

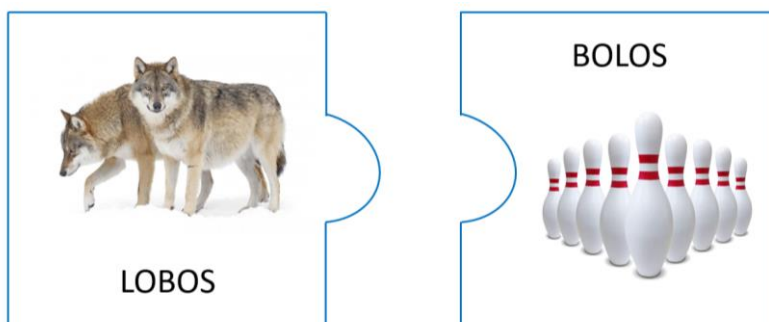
Anexo 10. Tarjetas



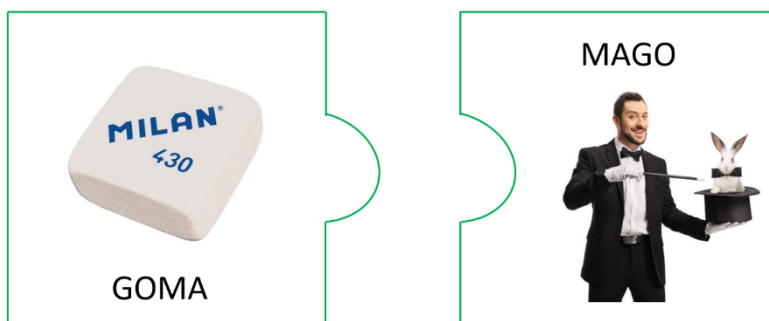
¿QUÉ PALABRA ESCUCHAS?



**Elaboración propia*



¡iguales, pero al revés!



**Elaboración propia*

Anexo 11. Cuentos



Anexo 12. Canciones

CABALLO DE MAR

¡Jei-jo-jei! ¡Caballo de mar! (x2)

Larga trompa, curvo cuello. ¿Un caballo? No, un caballo de mar.
Yo nado, nado, estando de pie y me muevo arriba, abajo.

¡Caballito de mar! ¡Caballito de mar! Vamos todos a bailar.
¡Caballito de mar! ¡Caballito de mar! En el profundo mar.

¡Jei-jo-jei! ¡Caballo de mar! (x2)

Una larga y rizada cola. ¿Un mono? No, un caballo de mar.
Yo crezco y crezco, en la bolsa de Papá.

¡Caballito de mar! ¡Caballito de mar! ¡Juguemos al escondite!

¡Caballito de mar! ¡Caballito de mar! En los arrecifes.

¡Caballito de mar! ¡Caballito de mar! Nada, nada, de pie.

¡Caballito de mar! ¡Caballito de mar! De arriba para abajo.

¡Jei-jo-jei! ¡Caballo de mar!

LA HORMIGUITA

Una hormiguita chiquitita se pasea en mi nariz,
y yo me rasco la nariz, y yo me rasco la nariz, y yo me rasco la nariz.
Sal hormiga sal de aquí, no te pares en mi nariz. Sal hormiga sal de aquí, no me piques la nariz.

Una hormiguita chiquitita se pasea por mi pelo,
y yo la busco por mi pelo, la busco por mi pelo, y yo la busco por mi pelo.
Sal hormiga baja al suelo, no te pares en mi pelo (x2). Sal hormiga sal de aquí, no me piques la nariz.

Una hormiguita chiquitita se pasea por mi boca,
y yo me rasco bien la boca, me rasco bien la boca, y yo me rasco bien la boca.
Sal de aquí hormiguita loca, no te pares en mi boca. Sal de aquí hormiguita loca, no me piques en la boca. Sal hormiga baja al suelo, no te pares en mi pelo. Sal hormiga sal de aquí, no me piques la nariz.

Una hormiguita chiquitita se pasea por mis ojos,
y yo la busco por mis ojos, la busco por mis ojos, y yo la busco por mis ojos.
Sal hormiga que me enoja, no te pares en mis ojos. Sal hormiga que me enoja, no me piques en los ojos. Sal de aquí hormiguita loca, no te pares en mi boca. Sal hormiga baja al suelo, no te pares en mi pelo. Sal hormiga sal de aquí, no me piques la nariz.

Una hormiguita chiquitita se pasea en mis orejas,
y yo me rasco las orejas, me rasco las orejas, y yo me rasco las orejas.
Sal hormiga ya pues deja, no te pares en mis orejas. Sal hormiga ya pues deja, no me piques las orejas. Sal hormiga que me enoja, no te pares en mis ojos. Sal de aquí hormiguita loca, no te pares en mi boca. Sal hormiga baja al suelo, no te pares en mi pelo. Sal hormiga sal de aquí, no me piques la nariz.

EL POPURRÍ DE LAS MANOS

Saco una manita, la hago bailar
La cierro, la abro y la vuelvo a guardar
Saco la otra mano, la hago bailar
La cierro, la abro y la vuelvo a guardar
Saco las dos manos, las hago bailar
Las cierro, las abro y las vuelvo a guardar

A mis manos, a mis manos yo las muevo
Y las paseo y las paseo
A mis manos, a mis manos yo las muevo
Y las paseo haciendo así

Haciendo ruido y poco ruido
Golpeamos los pies, las manos también
Y haciendo ruido y mucho ruido
Golpeamos los pies, las manos también

Y había una vez una mano
Que subía, bajaba y subía
Que si estaba contenta bailaba
Y si estaba triste se escondía
Había una vez otra mano
Que sacudía, sacudía y sacudía
Que si estaba contenta bailaba
Y si estaba triste se escondía
Había una vez dos manos
Que aplaudían, aplaudían y aplaudían
Que si estaban contentas bailaban
Y si estaban tristes se escondían

Pongo una mano aquí
Pongo una mano allá
Sacudo, sacudo, sacudo
Y ahora bailo el chachachá
Pongo otra mano aquí
Pongo otra mano allá
Sacudo, sacudo, sacudo
Y ahora bailo el chachachá
Pongo mi cabeza aquí
Pongo mi cabeza allá
Sacudo, sacudo, sacudo
Y ahora bailo el chachachá
¡Chachachá!

Anexo 13. Lista de control para la evaluación de las actividades

ALUMNO/A:	SI	NO
Actividad 1. ¿Qué mueca toca?		
Realiza las praxias correctamente		
Actividad 2. ¿Qué pasa si soplas?		
Realiza el soplo correctamente		
Actividad 3. ¡Le cantamos al pollito!		
Articula adecuadamente		
Realiza los gestos		
Recita la rima		
Actividad 4. ¡Quiero mi hueso!		
Presenta mejoras en el cumplimiento de normas		
Presenta mejoras en el respeto de turnos		
Presenta mejoras en la articulación		
Actividad 5. Jugamos con los delfines		
Articula adecuadamente		
Realiza los gestos		
Recita la rima		
Actividad 6. ¡Lanza los dados!		
Presenta mejoras en la articulación de fonemas		
Respeto los turnos y reglas del juego		
Actividad 7. ¿Qué palabra escuchas?		
Presenta un buen nivel en discriminación auditiva		
Actividad 8. El enanito Dito		
Presenta mejoras en el control de la respiración		
Articula correctamente		
Realiza los gestos		
Recita la rima		
Actividad 9. ¡Iguales, pero al revés!		
Articula correctamente		
Actividad 10. ¿Dónde metemos cada objeto?		
Presenta mejoras en la jerarquización de elementos		
Utiliza nuevos términos en su vocabulario		
Actividad 11. ¿Está o no está?		
Utiliza nuevos términos en su vocabulario		
Actividad 12. ¿Cuál es el orden?		
Presenta una mejora en la estructuración de oraciones sencillas		
Participa en la pronunciación del enunciado		
Actividad 13. ¿No oyes ese ruido?		
Participa en los momentos de repetición de versos y respuesta a las preguntas del cuento		
Actividad 14. ¡Rimando sin parar!		
Participa siguiendo la rima, una vez la tiene adquirida		
Actividad 15. ¡Somos los Caballito de Mar!		
Canta la canción		
Articula correctamente		
Actividad 16. ¡Qué desastre!		

Canta la canción		
Articula correctamente		
Realiza los gestos y movimientos		
Actividad 17. ¡A mover las manos!		
Canta la canción		
Articula correctamente		
Realiza los gestos y movimientos		
Actividad 18. Creando historias		
Participa en la aportación de ideas		
Actividad 19. ¡Actores y actrices por un día!		
Participa en los diálogos cuando le toca		
Respetar los turnos		
Actividad 20. ¿Quién me llama?		
Utiliza normas de cortesía para seguir la conversación		

*Elaboración propia

Anexo 14. Dibujos del alumnado tras la actividad ¿Qué pasa si soplas?

