



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**Análisis del nivel fonológico
en alumnos de cuatro años:
resultado, discusión y conclusiones**

Presentado por Ana Pérez Franco

Tutelado por: Sergio Suárez Ramírez

Soria, 18 de Junio de 2018

RESUMEN

El presente trabajo aclara una serie de cuestiones terminológicas previas sobre *lenguaje*, *lengua* y *habla*. Su definición ayuda a explicar mejor cómo los alumnos de Educación Infantil adquieren y desarrollan el lenguaje. Por ello se abordarán las funciones, los componentes y los niveles de análisis del lenguaje, y se detallarán los principales obstáculos y trastornos que pueden alterar su desarrollo en esta etapa educativa. Se propone un análisis del habla por medio de una prueba de evaluación estandarizada, de elaboración propia, que tiene como principal objetivo valorar el nivel fonológico del lenguaje en niños y niñas de cuatro años de edad. La prueba consiste en que el alumnado pronuncie distintos fonemas, diptongos y sinfonos y, además, sirve para evaluar el nivel de audición, los movimientos del aparato articulador, la respiración y la conciencia fonológica. Finalmente, los resultados servirán para establecer una serie de conclusiones que se compararán con otras investigaciones similares.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje, evaluación del habla, Educación Infantil, trastorno, prueba, nivel fonológico.

ABSTRACT

The current Final Degree Project clarifies a series of previous terminological questions about language, language and speech, key terms of this research. Its definition helps to explain better how Early Childhood students acquire and develop language. Therefore, the functions, components and levels of language analysis will be addressed, and the main obstacles and disorders that may alter their development in this educational stage will be detailed. Finally, a speech analysis is proposed by means of a standardized evaluation test, developed by the student, whose main objective is to assess the phonological level of language in four-year-old boys and girls. The test intends for the students to pronounce different phonemes, diphthongs and symphonies and, in addition, it serves to evaluate the level of hearing, the movements of the articulator apparatus, respiration and phonological awareness. Finally, the results will serve to establish a series of conclusions that will be compared with other similar investigations.

KEYWORDS: Language, speech evaluation, early childhood education, disorder, test, phonological level.

ÍNDICE

	Página
1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	4
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1 Cuestiones terminológicas previas.	5
3.2 El lenguaje: funciones, niveles y componentes.	7
3.3 Teorías de la adquisición del lenguaje.	9
3.4 El desarrollo del lenguaje.	11
3.5 Obstáculos que alteran el normal desarrollo del lenguaje.	14
3.5.1 Trastornos fonológicos.	16
3.6 Pruebas de evaluación del habla.	21
4. MARCO EMPÍRICO	24
4.1 Introducción.	24
4.2 Objetivos.	24
4.3 Fases de la investigación.	25
4.4 Muestra e instrumento.	27
4.5 Desarrollo de la prueba.	29
4.6 Resultados obtenidos.	31
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	59
6. BIBLIOGRAFÍA	63
7. ANEXOS	66

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición y desarrollo del lenguaje es un asunto de máxima relevancia para el alumnado de Educación Infantil, etapa donde se va conformando. En esta investigación se ha decidido estudiar el nivel en la articulación de los alumnos de cuatro años. Se ha optado por esta edad debido a que es un momento idóneo para realizar un análisis fonológico de los alumnos. A los tres años no han adquirido al completo el lenguaje y esto supone extraer resultados muy poco significativos, a su vez, con cinco años ya tienen un habla elaborada y no cometen apenas errores. Sin embargo a los cuatro años los alumnos comienzan la etapa de lenguaje establecido, van conformando el habla y ya dominan la gran mayoría de los sonidos por lo que los resultados son más interesantes que en el resto de edades.

Para entender mejor el valor del lenguaje ha sido necesario realizar una fundamentación teórica basada en distintos autores (conocer para intervenir).

Como muestran los investigadores, en ocasiones este proceso de desarrollo del lenguaje queda interrumpido o afectado por dificultades y obstáculos que lo ralentizan. El periodo de Educación Infantil es el momento clave para detectar precozmente esos retrasos en el desarrollo lingüístico. Evaluar y valorar los problemas en el desarrollo del lenguaje es clave para que los niños y niñas de estas edades se desarrollen íntegramente en el futuro.

Actualmente existen multitud de pruebas y *tests* especializados para la evaluación de cada nivel del lenguaje aunque el especialista puede optar por la creación de su propia prueba elaborada en base a las necesidades de cada alumno o grupo-clase.

Este trabajo fin de grado propone una prueba de diagnóstico, de elaboración propia, centrándose en el nivel fonético-fonológico del lenguaje. El habla, la articulación de sonidos o la expresión oral, son necesarias para desarrollarnos en sociedad y poder utilizar la comunicación en nuestro día a día. El lenguaje verbal es la llave de todos los seres humanos a la hora de expresar nuestros deseos, sentimientos, emociones... Por lo tanto, los defectos en esta cualidad podrían suponer una limitación en la vida en sociedad. Además, es algo fundamental para poder desarrollar correctamente otros aspectos como el área cognitiva.

2. OBJETIVOS

Como futura docente de Educación Infantil y habiendo elegido la evaluación y valoración del habla infantil como tema del Trabajo Fin de Grado, me he propuesto ciertos objetivos generales que abordar con la investigación realizada:

- Definir determinados conceptos relacionados con el tema.
- Estudiar las etapas de desarrollo del lenguaje y las teorías que defienden distintos autores.
- Explicar las funciones, componentes y niveles del lenguaje.
- Conocer los obstáculos que puede presentar el desarrollo del lenguaje, centrandó la atención en los trastornos fonológicos.
- Investigar sobre las distintas pruebas existentes para la evaluación del habla.
- Diseñar una prueba de evaluación propia.
- Abordar un análisis del nivel fonológico del lenguaje.
- Evaluar el nivel de articulación de los alumnos de cuatro años del colegio Doce Linajes (Soria).
- Realizar gráficos que presenten los datos obtenidos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. CUESTIONES TERMINOLÓGICAS PREVIAS

Antes de abordar la fundamentación teórica del trabajo, es necesario aclarar y revisar la definición de varios conceptos clave.

Lenguaje, lengua y habla son términos que guardan una estrecha relación entre sí pero no significan lo mismo, por lo que pueden crear confusión.

Lenguaje se puede entender tal y como lo define el DLE (Diccionario de la Lengua Española) en una de sus acepciones: “facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos”.

Así mismo, la segunda definición establecida por el DLE para la palabra *lenguaje* es: “lengua (sistema de comunicación verbal)”. *Lengua* recoge un total de once acepciones en el diccionario, por lo que se han elegido las dos que guardan más relación con el trabajo realizado.

Por un lado, *lengua* queda definido como: “órgano muscular situado en la cavidad de la boca de los vertebrados y que sirve para gustar y deglutir, así como para modular sonidos”. En este sentido la prueba de evaluación realizada en la investigación valora los movimientos de los órganos bucofonatorios (lengua y labios) para comprobar si no se presentan dificultades que afecten a la articulación de palabras.

A su vez, *lengua* también hace referencia al “sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana que cuenta generalmente con escritura”. Tanto *lengua* como *lenguaje* se basan en la comunicación ya sea de forma oral, escrita o con otro sistema de signos.

De esta manera, cuando la comunicación se lleva a cabo de forma oral se denomina *habla*. Tal y como entiende el CVC (Centro Virtual Cervantes) el *habla* es “la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...)”.

La prueba realizada en esta investigación se ha basado exactamente en evaluar la pronunciación y articulación de sonidos, es decir, el habla de los alumnos de cuatro años.

Como se puede observar, *lenguaje*, *lengua* y *habla* se relacionan en sus definiciones a través de la palabra *comunicación*.

El *lenguaje* es la propia facultad para comunicarse o expresarse, *lengua* se conoce como el sistema de comunicación verbal y *habla* la unidad básica que hace posible esa comunicación.

Una vez definida y aclarada la terminología se presenta un segundo capítulo que estudia más detenidamente el valor del lenguaje, haciendo referencia a sus componentes, funciones principales y niveles.

3.2. EL LENGUAJE: FUNCIONES, NIVELES Y COMPONENTES

El lenguaje es considerado entre los seres humanos como un instrumento comunicativo, una capacidad de nuestra especie, un código de organización basado en signos dotados de significado. Así mismo, entre sus propiedades cabe destacar que el lenguaje es una herramienta de carácter social e interactivo, un código compartido entre los seres humanos y que permite intercambiar ideas, pensamientos o deseos.

Muchos son los autores que han aportado su propia definición de lenguaje en función de sus creencias y visiones: Chomsky (1957) entiende como lenguaje al conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto de elementos.

Luria (1977) expone que el lenguaje es un sistema de códigos mediante los que se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones. Según Navarro Pablo (2003, p.323):

“El lenguaje humano puede tener distintas funciones, entre las que destacamos la comunicación, entendida como el intercambio de informaciones. Otra función importante es la representativa, que diferencia el lenguaje humano del de los animales. Estas dos funciones son fundamentales para comprender la evolución del proceso de adquisición del lenguaje en el niño. La utilización de la función representativa en sí misma, no implica un proceso comunicativo, pero es necesaria para que éste llegue a producirse. Es, de hecho, una de las primeras que utiliza en niño cuando comienza a utilizar el signo lingüístico”.

Tal y como explica Owens (2003) el lenguaje es un sistema tan complejo que necesita ser fragmentado en sus constituyentes funcionales (también llamados niveles) para poder ser comprendido. Los cinco componentes básicos que rigen las normas en el uso del lenguaje son: sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática.

La forma incluye la sintaxis, la morfología y la fonología es decir, los componentes que conectan sonidos o símbolos en un orden determinado.

Por su parte, la sintaxis se podría considerar como el conjunto de reglas que determinan la forma o estructura de una oración. Dichas reglas especifican la organización de las palabras, las frases, las cláusulas, el orden y la disposición de las oraciones.

Por otro lado, la morfología abarca todo aquello relacionado con la organización interna de las palabras. “La unidad mínima de significado que existe en una lengua se denomina morfema y es conocida como la unidad gramatical más pequeña” (Owens, 2003, p.18).

Y finalmente la fonología se conoce como la disciplina que estudia las reglas que rigen la forma, la organización y la secuencia de los sonidos del habla, así como la configuración de las sílabas. “Un fonema es la unidad lingüística sonora más pequeña que puede reflejar una diferencia de significado” (Owens, 2003, p.18).

El contenido abarca la semántica, que estudia la vinculación entre significados y las variaciones de significación que experimentan las palabras. Las categorías gramaticales permiten a los hablantes de una lengua agrupar o clasificar objetos, acciones y relaciones iguales y distinguirlos de aquellas otras que nada tienen que ver.

Cuando hablamos del uso, hablamos de pragmática. Podría definirse como el conjunto de normas en relación con el uso del lenguaje en cuanto al contexto comunicativo se refiere. Así pues la pragmática hace referencia a la forma en que el hablante usa el lenguaje para comunicarse y no tanto a la manera en la que se estructura ese lenguaje.

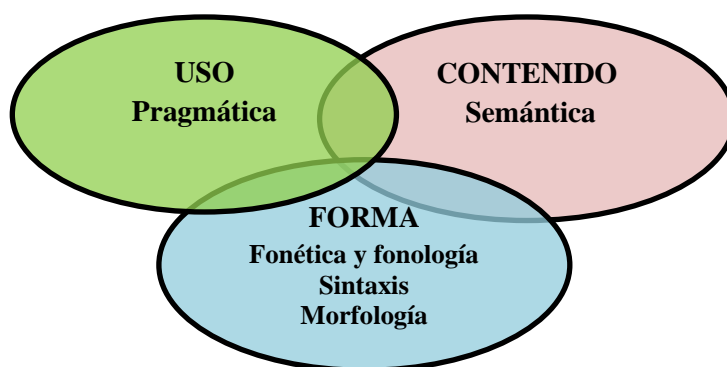


Gráfico 1: Componentes del lenguaje. (Elaboración propia)

Como es obvio, existe una relación significativa entre todos los componentes del lenguaje. Dichos componentes se influyen de forma recíproca a lo largo de su desarrollo, lo que provoca que la evolución de ellos pueda modificar el desarrollo de los demás. En el siguiente capítulo se exponen las principales teorías que explican la adquisición del lenguaje.

3.3. TEORÍAS EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

La adquisición del lenguaje se considera objeto de estudio para muchas disciplinas como la psicología, sociología, lingüística... Concretamente la lingüística investiga desde hace siglos de qué manera los seres humanos consiguen desarrollar su habla.

Progresivamente, los lingüistas han observado las particularidades del lenguaje infantil, pudiéndonos remontar miles de años atrás cuando el estudio del lenguaje y su desarrollo ya interesaba a las personas. Numerosos estudios sobre el tema tratan de establecer las etapas por las que pasa el niño en su evolución lingüística. Algunas de las teorías que explican la adquisición del lenguaje son:

Teoría conductista (Skinner): Algunos teóricos del aprendizaje como Skinner (1957) consideraban que el lenguaje era simplemente otra conducta que tenía que ser aprendida u operante. Dicha conducta se cambia o modifica a partir de los sucesos que la siguen o que son contingentes con ella.

El lenguaje se define como una conducta verbal, como una conducta aprendida, sujeta a las reglas del condicionamiento operante. Por ello, la conducta verbal resulta establecida y modificada por el entorno. Tal y como afirmaba Skinner (1957, p.31):

“Un niño adquiere el lenguaje o la conducta verbal cuando sus vocalizaciones relativamente imprecisas, selectivamente reforzadas, asumen gradualmente la forma que produce las consecuencias apropiadas”.

Dicho de otra manera, los padres proporcionan refuerzos y modelos y, en consecuencia, establecen el repertorio de sonidos que producen sus hijos.

Teoría innatista (Chomsky): Tal y como expone Bronckart (1980) a lo largo de los años diversos autores han defendido el modelo chomskiano. La teoría de Chomsky dio lugar a diversas formulaciones. Una de ellas defiende la descripción de unas reglas interiorizadas por el locutor y que constituyen la base de su capacidad para producir y comprender el lenguaje.

A su vez, otras afirman que la gramática transformacional da lugar a la mejor descripción posible de las frases gramaticales.

Siguiendo a Barón y Müller (2014), Chomsky defendía la existencia de una estructura mental innata que permite al ser humano la producción y comprensión de cualquier enunciado y en cualquier idioma, haciendo posible que el proceso de adquisición del lenguaje hablado necesite muy poco input lingüístico para funcionar y desarrollarse correctamente.

Teoría cognitivista (Piaget): Un aspecto importante en la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget es el papel que adquiere el lenguaje. Piaget (1923) no cree que el lenguaje sea un factor esencial en la constitución del pensamiento. Según Piaget las operaciones lógicas que forman el pensamiento son anteriores a la adquisición del lenguaje y se originan mediante la acción del sujeto con los objetos. El lenguaje es para Piaget una manifestación de la capacidad de simbolizar que tiene el niño, se adquiere y usa de forma individual. Su uso social tan solo es posible en etapas evolutivas superiores.

Teoría interaccionista (Vygotsky): En contraposición a lo que defendía Piaget, Vygotsky (1981) cree que el habla nace de la interacción del niño con los adultos que hay a su alrededor, manteniendo desde el primer momento una función comunicativa.

Para Vygotsky el niño es capaz de autorregularse a través del lenguaje, permitiéndole transformar funciones cognitivas para ser más sofisticadas.

Como se observa, cada autor defiende una ideología de pensamiento diferente a la del resto aunque analizándolas en profundidad se pueden establecer similitudes entre algunos de ellos. Tanto Chomsky como Piaget defienden una adquisición del lenguaje más individual, propia del mismo individuo mientras que Skinner y Vygotsky centran su atención en la influencia del entorno en ese proceso de desarrollo en el niño.

Se han elegido estas teorías porque son autores muy destacados en el estudio de la psicología y el lenguaje.

Después de haber conocido las principales teorías de adquisición del lenguaje, cabe investigar cómo ese lenguaje se va desarrollando en el alumnado de Educación Infantil.

3.4. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

El desarrollo madurativo de cualquier ser humano se lleva a cabo simultáneamente en cuatro áreas evolutivas distintas: física, cognitiva, socio-emocional y comunicativa. En este capítulo centraremos la atención en el área comunicativa, el desarrollo de las dimensiones lingüísticas, el uso de símbolos y el habla.

Para comenzar cabe explicar qué es la conducta lingüística. En este sentido García López, Marín Suelves y Lizcano Porca (2015, p. 25) la definen como “la utilización de un código de señales sonoras articuladas que se genera y se transmite culturalmente” (García López, Marín Suelves y Lizcano Porca L, 2015, p.25).

Ya desde su nacimiento el niño se inicia en el desarrollo del lenguaje. Tal y como aseguran García López et al. (2015) se podrían diferenciar distintas fases que atraviesa el niño en este largo camino: Etapa prelingüística, etapa prelingüística propiamente dicha, etapa lingüística (I, II), etapa de explosión lingüística, etapa de lenguaje establecido, etapa de perfeccionamiento del lenguaje e inicio de la lecto-escritura y etapa de consolidación del lenguaje. A continuación se explica cada una de estas fases de forma más detallada:

Durante la etapa prelingüística (0-3 meses) el bebé utiliza su limitada capacidad de expresión para comunicarse con los seres humanos que le rodean. Ejemplo de esto puede ser su llanto, la sonrisa, el gorjeo o el balbuceo primario indiferenciado. El niño juega con su voz gritando, chasqueando labios, y demás sonidos inarticulados porque disfruta oyéndose a sí mismo y comprobar que es capaz de producir sonido. Los sonidos que no reciben respuesta, van extinguiéndose poco a poco hasta reducirse y registran aquellos que reciben atención del adulto o una respuesta a su realización. Según Lebrera (1996, p.264):

“En la etapa prelingüística los niños poseen una notable capacidad para discriminar los sonidos del lenguaje adulto que oyen a su alrededor. Y lo que todavía es más importante, muestran un especial interés por los sonidos que corresponden al lenguaje humano”.

En la etapa prelingüística propiamente dicha (3-12 meses) los niños comienzan con el *laleo* y las ecolalias de palabras bisílabas. Juegan al *feedback* con el adulto y respetan el

turno de palabra relacionando estímulo-acción. Tal y como expone Lebrera (1996, p.265):

“Durante el primer año de vida no sólo desarrollan el “material” sonoro que necesitan para adquirir el lenguaje, sino también alguna de las funciones comunicativas sobre las que éste versa”

Según Lebrera (1996) en la etapa lingüística I (12- 18 meses) el momento de emisión de la primera palabra puede variar enormemente, aunque suele ocurrir entre los doce y los dieciocho meses. Estas palabras se emiten en el contexto de los gestos y rutinas interactivas que se han establecido durante el periodo prelingüístico.

El hecho de que las primeras palabras aisladas del niño cumplan funciones comunicativas ha llevado a algunos autores a sugerir que son como “frases” que sólo pueden deducirse del contexto no verbal en que se producen, por eso a veces se denominan holofrases (una palabra sustituye una frase).

Con la etapa lingüística II (18-24 meses) comienza la utilización de *holofrases* de dos palabras combinadas. Los niños dejan de usar palabras aisladas y las combinan en parejas. No son combinaciones al azar, obedecen a una organización y tienen sentido.

De este modo aparecen por primera vez de forma explícita sujetos y predicados, aunque no está claro que el pequeño distinga entre categorías de palabras.

Estas primeras combinaciones se conocen como “habla telegráfica” porque los niños ignoran los componentes menos informativos de las frases (determinantes o conjunciones) y le dan prioridad a los verbos y a los sustantivos.

Durante la etapa de explosión lingüística (2-3 años) el vocabulario de los niños se aumenta de forma exponencial. Su capacidad lingüística se empieza a parecer a la de los adultos progresivamente.

El lenguaje comprensivo se incrementa antes que la producción del lenguaje. Esto supone que los pequeños sean capaces de entender frases complejas que no pueden generar por ellos mismos. En esta fase se observa un aumento del vocabulario funcional: nombra objetos, personas y acciones agradables o importantes para él.

En la etapa de lenguaje establecido (4-5 años) el niño puede presentar algunas desviaciones que poco a poco irán desapareciendo. Hay dos tipos de errores muy frecuentes durante la etapa de adquisición del lenguaje. Por un lado, las llamadas sobreextensiones y por otro las infraextensiones. Lo primero hace referencia a generalizaciones que consisten en usar una palabra para designar otros objetos, como llamar *manzana* a todas las frutas verdes; las infraextensiones o subgeneralizaciones son errores opuestos a estos.

Los niños y niñas van adquiriendo la conciencia fonológica (relación fonema-grafema) en la etapa de perfeccionamiento del lenguaje e inicio de la lecto-escritura (5-7 años).

Además se desarrolla la comprensión de términos abstractos y de aquellos que entrañan comparación, así como del dominio de la lógica y el razonamiento. Se adquieren también funciones ejecutivas que le permiten al niño gozar de autonomía en su trabajo.

Finalmente, durante la etapa de consolidación del lenguaje (7-15 años) la discriminación auditiva fina alcanza su máximo desarrollo. En cuanto a la comprensión, a esta edad ya son capaces de defender su propio criterio, dialogar y argumentar dado que están desarrollando la lógica y el razonamiento.

En la perspectiva de la producción, el alumno utiliza la expresión escrita y mejora el uso de preposiciones, conjunciones y adverbios. Además, evoluciona en la conjugación de verbos y la noción del tiempo.

El desarrollo del lenguaje puede verse desviado de estas etapas o ralentizado por la presencia de algún trastorno. Por ello cabe estudiar los diferentes obstáculos o problemas que dificultan su adquisición debido al distinto nivel madurativo de los alumnos.

3.5. OBSTÁCULOS QUE ALTERAN EL NORMAL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Una vez detalladas las etapas que el ser humano atraviesa para la adquisición del lenguaje, es necesario comentar que la cronología estimada para cada una de ellas es sólo orientativa. De esta manera, el ritmo del desarrollo varía notablemente si establecemos comparaciones entre niños. La adquisición lingüística y, en general, el desarrollo integral del niño puede verse alterado por ciertas desviaciones o retrasos relacionados con distintos factores: biomédicos, sociales, educativos o conductuales.

Se pueden dar trastornos o dificultades de diferentes tipos y en distintos grados. Es por ello que el maestro/a de Educación Infantil debe estar preparado para intervenir en la medida que se pueda y conseguir corregir y desarrollar íntegramente al alumno.

La palabra *trastorno* está formada por dos vocablos latinos. Es fruto de la unión de *trans*– que es sinónimo de “al otro lado” y del verbo *tornare* que significa “girar o tornear”.

En la misma línea, el Diccionario de la Lengua Española (DLE) lo define como: “alteración de la normalidad del funcionamiento de algo o de la actividad de alguien”.

Durante la etapa infantil de 3 a 6 años, podemos encontrar niños y niñas con trastornos en la personalidad como el trastorno bipolar, trastornos del aprendizaje o en la conducta e incluso trastorno en el control de esfínteres.

En este capítulo nos centraremos en aquellos trastornos ligados al desarrollo del lenguaje, el habla y la comunicación.

El DSM-V (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) recoge trastornos de la comunicación que incluyen tanto a las dificultades del habla como a las del lenguaje.

Tal y como asegura Navas (2011) algunos de esos trastornos son: Trastorno del lenguaje expresivo, trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo, mutismo selectivo, tartamudeo, trastorno no especificado de la comunicación y trastorno fonológico.

A continuación se presentan algunas de sus características más significativas.

1. Trastorno del lenguaje expresivo: Se caracteriza por una limitación cuantitativa del habla, un vocabulario reducido, errores de evocación de palabras y de vocabulario, dificultad para aprender palabras nuevas, frases muy cortas y gramaticalmente simples y un desarrollo lento del lenguaje. Este trastorno puede ser de dos tipos: evolutivo o adquirido. En el de tipo adquirido se manifiesta insuficiencia del lenguaje en el ámbito expresivo aunque anteriormente hubiera sido normal a causa de alguna enfermedad.

En el tipo evolutivo la alteración del lenguaje expresivo no se asocia a ninguna lesión.

2. Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo: Las características de este trastorno son similares a las comentadas anteriormente en el trastorno del lenguaje expresivo añadiendo en este caso problemas en el desarrollo del lenguaje receptivo: dificultad en comprender palabras o frases en mayor o menor grado.
3. Mutismo selectivo: Se conoce como la ausencia total y continua de lenguaje en determinadas situaciones o ante determinadas personas, en niños que han desarrollado normalmente el lenguaje. Normalmente se asocia con una timidez excesiva o aislamiento social. Por ello puede traer consigo problemas muy graves en las actividades sociales y escolares.
4. Tartamudeo: Consiste en una alteración en la fluidez y la estructuración temporal del habla. Se producen repeticiones de sonidos y sílabas así como prolongaciones del sonido, pausas, bloqueos o fragmentación de palabras. La intensidad de este trastorno está vinculada a la situación en la que se encuentre el niño. Durante una canción, hablando con objetos inanimados o leyendo no se suele producir alteración. Sin embargo, cuando existe una presión para hablar, el trastorno se agudiza.
5. Trastorno no especificado de la comunicación: Tal y como expresa el DSM-IV son aquellos trastornos de la comunicación que no cumplen los criterios diagnósticos de ninguno de los tipos anteriores.

6. Trastorno fonológico: Se trata de una incapacidad para emplear los sonidos del habla evolutivamente adecuados en el idioma y para la edad del sujeto. Se trata de errores en la producción fonológica que impiden poder producir sonidos de forma correcta. Es decir, son trastornos (de omisión, de adición o de deformación) en la articulación de fonemas.

En este trabajo se ha analizado un tipo de trastorno específico, el del nivel fonológico. El objetivo es valorar a través de una prueba la articulación de alumnos de cuatro años de edad. Por ello, a continuación se presenta un apartado focalizando la atención en este tipo de trastornos.

3.5.1. TRASTORNOS FONOLÓGICOS:

Una vez citados los distintos tipos de trastornos vinculados al lenguaje, en este capítulo nos centraremos en aquellos que afectan al plano fonológico.

Como bien se explicó en el capítulo, “El lenguaje: funciones y componentes”, la lengua española contempla cinco niveles lingüísticos. Estos son el nivel fonético-fonológico, nivel morfológico, nivel sintáctico, nivel léxico-semántico y nivel pragmático.

A nivel morfológico se estudia la estructura interna de las palabras, el nivel sintáctico se encarga de las reglas para la combinación de palabras y las relaciones entre ellas, el léxico-semántico investiga el significado que se atribuye a cada expresión sintáctica y a su vez la pragmática, estudia las características del uso del lenguaje.

Por último el nivel fonético-fonológico es el encargado de estudiar el sonido, sus características físicas o el modo de articulación (fonética) y por otro lado se centra en la producción y percepción de los sonidos (fonología). Tal y como expresa Hidalgo y Quilis (2012, p.23):

“La fonología no constituye una disciplina autónoma: su existencia se halla vinculada a la de la fonética, ya que el reconocimiento de las unidades fonéticas se basa en el conocimiento previo de un sistema fonológico (lingüístico). (...) En síntesis, fonética y fonología representan grados distintos de abstracción de una misma actividad lingüística, de modo que la fonética debe tener presente el nivel

fonológico y ninguna consideración fonológica puede prescindir del nivel fonético.”

El plano de la fonética y la fonología está ligado a una serie de trastornos y dificultades que se pueden desarrollar en el alumnado de Educación Infantil y que causan retrasos en el desarrollo del habla.

A continuación centraremos la atención en el trastorno del habla más común, la dislalia. Definida por Aguado (2014) como una “alteración específica y persistente de uno o varios sonidos (distorsión, sustitución, omisión) y ausencia de influencias en y de otros sonidos adyacentes o cercano” (p.19).

También explican, Jáuregui y Mora (2016), que la dislalia puede afectar a cualquier vocal o consonante, no obstante hay sonidos donde se hace más común, bien porque requiere mayor agilidad en los movimientos como en la /r/ o porque se tiende a deformar la posición de articulación de la lengua como en el caso de la /s/.

La dislalia es una de las alteraciones del habla más fáciles de corregir aunque es necesario un diagnóstico e intervención temprano. Alonso Díaz (2010) clasifica las dislalias teniendo en cuenta el origen de su manifestación (evolutiva, audiógena, orgánica y funcional):

- Dislalia evolutiva o fisiológica: Articulación incorrecta o distorsionada de algunos fonemas a causa de una inmadurez cerebral y del aparato articulador.
- Dislalia audiógena: Alteración en la pronunciación provocada por una deficiencia auditiva.
- Dislalia orgánica: La articulación queda alterada por un problema de origen orgánico. Se diferencian:
 - o Disartria: su origen está en los centros neuronales cerebrales.
 - o Disglosia: se define así cuando los órganos del habla quedan afectados (boca, lengua, paladar...)
- Dislalia funcional: Problemas en la articulación por un mal funcionamiento de los órganos articulatorios. Dentro de ella se encuentra:

- Trastornos fonéticos: alteraciones en la producción y articulación de sonidos.
- Trastorno fonológico: alteraciones a nivel perceptivo y organizativo.

Es muy importante tener en cuenta la causa que origina esos problemas en articulación es decir, de dónde proviene esa dificultad. Por ellos en la prueba realizada se destina un apartado a la evaluación de la audición, si el alumno no oye correctamente confundirá los sonidos y por tanto no será capaz de articularlos bien. Por otro lado cabe valorar el aparato bucofonatorio es decir la capacidad del niño o niña para hacer movimientos con la boca, la lengua etc. así podremos detectar posibles problemas como la presencia de frenillo labial corto, aperturas bucales anómalas o dificultades para mover la lengua que suponen un factor de riesgo para las dislalias.

Nos centraremos en el último tipo de dislalia (funcional) para hablar de los errores más comunes en la articulación que provoca este tipo de trastorno.

- Sustitución: cambio de un sonido por otro, a principio, mitad o final de una palabra. “En las lenguas españolas los sonidos con más probabilidad de verse afectados son /r/, /f/, /s/ y /θ/” (Aguado, 2014, p.20)
- Distorsión: un sonido se articula de forma similar a la correcta pero sin llegar a serlo.
- Omisión: el fonema problemático en su articulación se elimina.
- Adición: se añade otro sonido junto al que no se puede articular.
- Inversión: se modifica el orden de los sonidos.

En la investigación realizada se han analizado los errores cometidos en fonemas en función de la posición dentro de la palabra. De esta forma se puede comprobar cuál es la posición de un fonema que supone más problemas en su articulación o la más sencilla de pronunciar.

A su vez se distingue otro tipo de diferenciación en las dislalias funcionales en función del fonema afectado. Según Céspedes Navarro (2011, p.4), podemos encontrar:

- “Rotacismo: articulación defectuosa del fonema /r/.

- Deltacismo: articulación defectuosa del fonema /d/.
- Sigmatismo: articulación defectuosa del fonema /s/.
- Pararotacismo: articulación defectuosa del fonema /r/ y su sustitución por la /l/.

Otros tipos que aparecen con menor frecuencia:

- Lambacismo: defectos del fonema /l/.
- Gamacismo: defectos del fonema /g/, /c/, /q/ y /k/.
- Deltacismo: defectos del fonema /d/ y /t/.
- Jotacismo: defectos del fonema /j/.
- Betacismo: defectos del fonema /p/ y /b/.
- Mitacismo: defectos del fonema /m/.
- Parasigmatismo: el fonema /s/ es sustituido por /t/, /f/, /g/.
- Paragamacismo: sustituciones de /g/, /c/, /q/.
- Paralambdacismo: el fonema /l/ es sustituido por /n/, /r/, /d/.
- Paradel tacismo: el fonema /t/ es sustituido por /l/, /d/.”

Esta clasificación ha resultado muy interesante al analizar los resultados de la prueba realizada. La articulación errónea de cada fonema recibe un nombre concreto y así se ha reflejado en el marco empírico. Esto ayuda a conocer mejor los distintos tipos de errores posibles en el habla.

También es necesario hacer referencia a diptongos y sinfonos ya que suponen errores en su articulación de distintos tipos como bien queda reflejado en la prueba diseñada.

Ya se ha visto que los fonemas (vocálicos y consonánticos) suponen problemas de articulación. Así mismo, con la combinación de estos fonemas se forman los diptongos y sinfonos.

Los diptongos son combinaciones de dos fonemas vocálicos (vocales) distintos en una misma sílaba, como por ejemplo: *peine* (ei) o *autobús* (au). Los sinfonos son grupos de fonemas consonánticos (consonantes) que aparecen dentro de la misma sílaba y que

tienen las dos consonantes seguidas. Pueden darse con el fonema /r/ (Ej. *princesa*) o /l/ (Ej. *clavo*).

Si el alumno tiene problemas en la articulación de un fonema, lo arrastrará provocando una mala pronunciación en los sinfonos y diptongos que lo contengan.

Dada la multitud trastornos y obstáculos que pueden aparecer en la adquisición y desarrollo del habla, es necesario realizar un diagnóstico lo antes posible que ayude al personal docente a corregir o suavizar los problemas presentes.

3.6. PRUEBAS DE EVALUACIÓN DEL HABLA

Como bien queda definido en el primer capítulo de este trabajo, para el CVC (Centro Virtual Cervantes) *habla* es “la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...)”.

Realizar un diagnóstico del lenguaje, o específicamente del habla, en el ámbito escolar ayudará a los docentes a orientar su práctica. Por un lado, servirá para detectar precozmente qué alumnado necesita una atención específica y poder así atender sus necesidades lo antes posible.

Además, ayudará a identificar problemas o alteraciones que pueda haber en nuestra aula o, así mismo, determinar qué áreas del lenguaje les resultan más dificultosas a nuestros alumnos.

Tal y como exponen García López, Marín Suelves y Lizcano Porca (2015), un especialista en Audición y Lenguaje será el encargado de evaluar el desarrollo del lenguaje en los niños/as, incluyendo los aspectos anatómico-funcionales de los órganos bucofonadores y músculos orofaciales así como las cinco dimensiones lingüísticas: fonética-fonológica, léxico-semántica, morfológica, sintáctica y pragmática. Según Puyuelo y Salavera (2011, p.34):

“El interés por el estudio de la patología del lenguaje, su evaluación e intervención han ido en aumento durante los últimos decenios. Los primeros casos reportados nos remontarían a varios siglos atrás, pero la intervención como tal, más generalizada, no llegan a los cien años de existencia, desde que se forman en España los primeros profesores de audición y lenguaje. El crecimiento ha sido vertiginoso en lo que se refiere al alcance del ámbito de aplicación o a las técnicas relacionadas con él. En la primera mitad del siglo XX, los instrumentos de evaluación eran muy limitados, generalmente protocolos clínicos para las afasias, perfiles de observación para el resto de patologías y apenas pruebas de evaluación.

Hoy en día existen numerosas pruebas que evalúan aspectos concretos del lenguaje. Por ello, es importante estar informado y documentado sobre los llamados *tests* que están a nuestro alcance y elegir correctamente cuál es el idóneo para cada sujeto a diagnosticar.

“El término *test* es una palabra que llega a nosotros a través de la lengua inglesa y que puede aplicarse a diferentes ámbitos, tales como: cognitivo, psicológico, emocional, lenguaje, personalidad, estilos de aprendizaje, etc” (Iglesias Cortizas, y Sánchez Rodríguez de Castro, 2007, p.97).

Las pruebas de evaluación se pueden dividir en dos grandes bloques, según sean estandarizadas o no estandarizadas. Siguiendo a Iglesias Cortizas, et al. (2007) se entiende por estandarización a presentar una misma prueba a todos los sujetos, en las mismas condiciones y por supuesto, aplicando los mismos criterios de corrección.

Además, algunas pruebas sugieren otro concepto, el de normalización. “Consiste en la transformación de una distribución de valores o puntuaciones brutas en una distribución de valores o puntuaciones normales o típicas” (Iglesias Cortizas y Sánchez Rodríguez de Castro, 2007, p.98).

Según Puyuelo et al. (2000, p.24) citado por Iglesias Cortizas, y Sánchez Rodríguez de Castro “un *test* implica, a la vez, estandarización y normalización. Un *test* no normalizado es sinónimo de prueba”. Para que una prueba pase a llamarse *test* debe estar normalizado y cumplir una serie de condiciones como la fiabilidad, objetividad y validez. Según Puyuelo (2000) citado por Arroyo, Díaz, López y Ortega (2004, p.78) los test más utilizados quedan reflejadas en la siguiente tabla:

- *Test* Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) (1968)
- Desarrollo de la Morfosintaxis en el Niño (TSA) (1989)
- PLON (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra) (1991)
- Prueba para la Evaluación del Desarrollo Fonológico Infantil (1987)
- *Test* de Vocabulario en Imágenes (1959)
- Registro Fonológico Inducido (1989)
- *Test* de Conceptos Básicos (1986)
- Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (1972)
- BLOC (Batería de Lenguaje objetiva y Criterial (1998)
- Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica (1998)
- Valoración de la Percepción Auditiva (1999)

Como bien se ha hecho referencia anteriormente, el especialista de audición y lenguaje podrá optar por realizar un procedimiento de evaluación no estandarizado. El más utilizado es la observación que debe regirse a unos criterios.

Tal y como exponen Coll (1993) y Gallego (1995), citado por Arroyo, Díaz, López y Ortega (2004, p.77):

“Debe ser sistemática, integrada en el proceso de intervención, debe explicar claramente el proceso y el procedimiento seguido durante el proceso evaluador, respetar las diferencias individuales y las características específicas de cada niño, abarcar tanto aspectos verbales como no verbales”.

Si el evaluador desea valorar la producción verbal del alumno también podrá utilizar el lenguaje espontáneo, recoger muestras y analizar los datos obtenidos. Para evaluar la comprensión oral que tiene un alumno se pueden usar preguntas y respuestas, especificando los requisitos que se le van a pedir.

Esta investigación se ha basado en el diseño de una prueba de evaluación estandarizada de elaboración propia. Se considera estandarizada porque se ha presentado la misma prueba a todos los sujetos, en las mismas condiciones y se han aplicado los mismos criterios de corrección. No puede denominarse *test* porque no tiene una normalización, necesita fiabilidad, objetividad y por supuesto, estar validado para pasar de ser una prueba a ser un *test*. La prueba, se ha elaborado en base a las necesidades del grupo-clase y los aspectos en los que se quería centrar el diagnóstico. Se ha optado por este tipo de prueba para que el evaluador pudiera decidir qué aspectos evaluar y cuáles no. En este caso se han observado tanto *test* estandarizados como no estandarizados pertenecientes al centro educativo, que han servido de guía en la elaboración de la prueba.

A continuación se hace un profundo análisis de la intervención realizada en el que se explica cómo se ha llevado a cabo, cuáles han sido los datos obtenidos y qué conclusiones se extraen de los mismos.

4. MARCO EMPÍRICO

4.1. INTRODUCCIÓN

La investigación realizada se ha centrado por un lado, en una revisión bibliográfica y el estudio de teorías, etapas y niveles del lenguaje y por otro en la creación de una prueba de diagnóstico denominada: “Evaluación del desarrollo del lenguaje en el aspecto fonético-fonológico”. La misma consiste en un análisis del lenguaje centrado en el plano fonológico, para valorar así, si existe o no algún trastorno o dificultad en el habla del alumnado de cuatro años en un centro educativo soriano.

La metodología utilizada se ha basado en la observación de la realidad del aula y el análisis del habla de los alumnos a través de una prueba de diagnóstico.

Como afirma Kerlinger (1975, p.11) citado por Suárez Ramírez (2015, p.301) cualquier investigación científica es sistemática, controlada, empírica y crítica. El autor explica el significado de dichos calificativos:

- Sistemática y controlada porque la investigación científica requiere de una disciplina constante y que los hechos no se dejen a la casualidad.
- Empírica significa que debe basarse en fenómenos observables en la realidad.
- Crítica se refiere a que debe llevarse a cabo de manera objetiva y deben eliminarse las preferencias personales y los juicios de valor.

La presentación de los resultados se lleva a cabo tanto de forma cuantitativa como cualitativa. La parte cuantitativa hace referencia a un análisis general, cuantificando y ordenando el número de errores según cada parte estudiada (fonemas, diptongos y sinfonos) así como la clasificación de errores según sea una clase u otra, o sea alumno o alumna. A su vez el análisis cualitativo es más específico en el que se centra la atención en algo concreto y se interpretan los datos obtenidos.

4.2. OBJETIVOS

Con la investigación se proponen los siguientes objetivos:

- Conocer el número de errores de articulación cometidos por los alumnos de cuatro años del colegio Doce Linajes (Soria).
- Aumentar el conocimiento sobre dificultades y trastornos del lenguaje.

- Realizar una evaluación en el nivel fonológico de la muestra analizada.
- Analizar la articulación de sonidos, el funcionamiento del aparato articulador, la audición y la conciencia fonológica.

4.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Se establecen distintas fases para el desarrollo de la investigación: Observación diaria de los niños/as en el contexto escolar, selección de la muestra, diseño de una prueba de evaluación, recogida de información, descripción de los datos, análisis de los datos, elaboración de gráficos y redacción de conclusiones. A continuación se explica detalladamente cada una de ellas:

Fase 1. Observación diaria de los niños/as en el contexto escolar:

La investigación tiene su base en una observación sistemática de los alumnos en el contexto escolar. A través de la relación establecida con el alumnado, el evaluador ha podido conocer el perfil de cada niño y niña, así como su nivel de desarrollo en el área del lenguaje.

La conversación espontánea entre alumnos o entre docente y alumno ha sido de utilidad para crear una primera idea sobre su pronunciación, detectando qué alumnos no articulan correctamente algún fonema. Aquí es cuando se ha decidido abordar el diagnóstico mediante el análisis del habla utilizando una prueba de evaluación a nivel fonológico.

Además esta fase de observación ha permitido reconocer un curioso fenómeno que sucede en el curso, la presencia de siete pares de mellizos y gemelos.

Fase 2. Selección de la muestra:

En un principio la muestra elegida para realizar la investigación iba a ser una sola clase, es decir, veinticinco alumnos. Después se decidió aumentar el número de alumnos para que los resultados fueran más significativos, incluyendo ambas clases. Así que finalmente la muestra ha sido un total de cincuenta alumnos de cuatro años de edad, escolarizados en el mismo centro educativo.

A pesar de que el tamaño de la muestra no es demasiado extenso, la decisión de trabajar en estos dos grupos de alumnos se debe a la existencia de un caso curioso en ellos, la presencia de siete parejas de gemelos y mellizos. Esto hará que se añada un nuevo

objetivo en la investigación: “Investigar las diferencias entre hermanos mellizos o gemelos en las dificultades del habla”.

Fase 3. Diseño de una prueba de evaluación:

Para recoger los datos y analizar a los 50 alumnos, se ha utilizado una ficha de evaluación, de elaboración propia, como instrumento para la investigación. Para su diseño se ha revisado un *test* estandarizado y normalizado denominado PLON (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra) del que se han extraído ideas sobre la estructura de la prueba y los ítems a valorar. Además, se han tenido en cuenta otras pruebas que disponía el centro educativo, elaboradas por la propia especialista de Audición y Lenguaje y que han servido para orientar la evaluación de los órganos bucofonatorios y la audición. El nivel del lenguaje que se evalúa con esta prueba es el fonológico.

Fase 4. Recogida de información y anotaciones en una ficha:

La prueba se ha pasado al total de los cincuenta alumnos utilizando la ficha de diagnóstico elaborada. Después se ha recogido la información obtenida en distintas tablas y hojas de anotaciones. Todo aquello destacable en el desarrollo de la prueba se ha anotado en estas hojas (Véase anexo 1, página 67) para poder analizar mejor las distintas partes de la prueba: articulación de fonemas, sinfonos y diptongos, evaluación de la audición, revisión del aparato bucofonatorio, la respiración y soplo y análisis de la conciencia fonológica del alumnado.

Fase 5. Descripción de los datos:

No todos los errores obtenidos son significativos, por ello se ha hecho una selección de los más interesantes para su análisis (aquellos con mayor número de errores en su articulación). Los datos recogidos provienen de una evaluación oral en la que el alumno habla y el evaluador refleja en un papel lo que entiende (un ejemplo dicho análisis se puede ver en el anexo 3 página 83). Después se ha realizado una transcripción de los datos, de las fichas de evaluación a un nuevo documento donde se han contabilizado todos los errores cometidos en cada fonema, diptongo y sinfón. Finalmente se han diseñado dos tablas en las que quedan organizados los datos obtenidos para poder hacer un análisis de ellos y elaborar gráficos.

Fase 6. Análisis de los datos:

Una vez organizados los datos en tablas se ha estructurado un análisis que maneja distintas variables. Por un lado se han comparado los resultados según el sexo (niño o niña) y según el grupo-clase (A o B). Además se han diferenciado los errores en fonemas, diptongos y sinfonos observando también la posición de los fonemas erróneos dentro de una palabra o el tipo de error cometido en ellos. La comparación de datos se ha facilitado gracias a las tablas que organizan los resultados.

Fase 7. Elaboración de gráficos:

Los resultados se han presentado en gráficos de distinto tipo para que la información llegue de forma más visual al lector.

Fase 8. Redacción de conclusiones y discusiones:

Por último, se han interpretado los resultados, argumentando lo que representan las gráficas. Se ha establecido un apartado para reflejar las conclusiones obtenidas con la investigación. En ellas se comparan los resultados obtenidos con los de otros autores que han estudiado también el tema para poder presentar discusiones y conocer las limitaciones y el alcance real del trabajo realizado, presentándolo a toda la comunidad educativa.

4.4. MUESTRA E INSTRUMENTO

Como se ha señalado anteriormente, la muestra escogida para la realización de la prueba es un total de 50 alumnos (24 niñas y 26 niños) escolarizados en el segundo ciclo de Educación Infantil en la edad de cuatro años en el CEIP Doce Linajes de la provincia de Soria.

A través de la prueba de evaluación del habla que ha sido diseñada, se han pretendido analizar muchas variables y aspectos del habla con elementos variados a nivel fonológico como: fonemas, sinfonos, diptongos, la situación del fonema en la palabra mal articulada, el tipo de error cometido en la pronunciación... Además de ese análisis de distintos aspectos y elementos de nivel fonológico se ha estudiado, de forma particular, el curioso caso de las siete parejas de gemelos y mellizos escolarizados en

estos grupos de Educación Infantil. La hipótesis planteada era si existiría una relación entre la gran carga genética compartida por ambos y los errores de articulación producidos en cada uno de ellos. Por ello, se ha decidido que la muestra sea más reducida para poder abordar un análisis exhaustivo del tema.

La edad elegida para el desarrollo de la prueba ha sido cuatro años dado que es un buen momento para realizar un análisis fonológico de los alumnos. Esto se ha decidido así porque con tres años los niños y niñas no han adquirido completamente el lenguaje y esto supondría extraer resultados poco significativos. Será a los cuatro años cuando se adentren en la fase de lenguaje establecido, como bien se explica en el capítulo “Desarrollo del lenguaje”, en cambio a los cinco años la mayoría ya tienen un habla muy elaborada y cometen muy pocos errores. Además, el impactante suceso de la presencia de siete pares de gemelos y mellizos en el curso de cuatro años sirvieron de aliciente para trabajar en él e investigar acerca del lenguaje de los hermanos.

Por otro lado, el instrumento utilizado para la recogida de datos es una prueba estandarizada de elaboración propia. La ficha está basada en un *test* estandarizado y normalizado llamado PLON (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra) y en otras pruebas elaboradas por la especialista en Audición y Lenguaje del centro educativo. El PLON ha sido elegido porque es uno de los *test* estandarizados y normalizados más completos que se centra en el análisis del lenguaje oral y se ha querido combinar con otras pruebas elaboradas por el especialista del centro porque se han diseñado en función de las necesidades del alumnado en ese centro, por lo tanto son más individualizadas.

A partir de todas estas se ha desarrollado una nueva prueba estandarizada pero no normalizada centrada en el nivel fonológico del lenguaje y en la que se evalúa la articulación de 19 fonemas consonánticos, 8 diptongos (en los que se evalúan las vocales) y 12 sinfonos (Véase dicha prueba en el anexo 1 página 67).

Los fonemas son la base del habla y es necesario evaluarlos detenidamente para detectar cualquier problema, por ello se han incorporado dos o tres palabras por cada fonema para estudiar si el error se produce en su posición inicial, media o final de la palabra. Los diptongos combinan dos vocales y los sinfonos dos consonantes, por ello se

ha pretendido estudiar si realmente esto puede provocar mayor número de errores en su articulación.

Al tratarse de una prueba no normalizada, el profesional es el que decide en qué nivel quiere centrar su análisis, conociendo las necesidades y el perfil de la muestra. En este caso se ha utilizado la observación de ambas clases para comprobar que muchos alumnos tienen dificultades en la articulación de ciertos fonemas y por ello se decidió centrar la investigación en qué fonemas, diptongos o sinfonos son más problemáticos y cuál es normalmente el error principal.

Además la prueba incluye pequeños apartados en los que se evalúa la audición, el aparato bucofonatorio y la conciencia fonológica. Esto se debe a que un problema en cualquiera de estas partes puede suponer dificultades en articulación y pronunciación.

Por último cabe destacar que no sólo se ha elaborado la ficha de diagnóstico, también se ha creado todo el material utilizado durante la prueba consistente en dibujos, tarjetas y láminas (Véase en anexo 2, página 79).

4.5. DESARROLLO DE LA PRUEBA

La prueba se ha realizado un total de cincuenta veces (veinticinco por cada clase), una vez a cada niño y niña. El alumno ha tardado unos quince minutos en llevarla a cabo dentro del horario escolar, utilizando las últimas horas de la jornada para no interferir en el aprendizaje.

Uno a uno se ha sacado al alumnado fuera del aula habitual y se ha habilitado una sala silenciosa donde no hay ruido que interfiera en el desarrollo de la prueba.

Se pueden distinguir seis fases en el desarrollo de la prueba:

1. Completar los datos personales del alumno a evaluar:

- Identificador del alumno → El identificador consta de un número y una letra. El número hace referencia al puesto que ocupa el niño/a por orden alfabético

dentro de su clase y la letra podrá ser A o B en función del grupo de cuatro años al que pertenezca.

- Género (sexo) → Niña o niño.
- Fecha de nacimiento → Día, mes y año de nacimiento. A partir de este dato se calcula la edad en meses de cada alumno. Además, se señala con un asterisco la ficha de los niños/as que pertenezcan a una pareja de mellizos o gemelos.
- Curso → Curso que está cursando el alumno, en este caso siempre es 4 años.
- Centro educativo → Colegio Público los Doce Linajes, en todos los casos.
- Fecha de exploración → Día, mes y año de la realización de la prueba.

2. Evaluación de la articulación (lenguaje dirigido con imágenes):

Se le muestra a cada alumno un total de 60 dibujos impresos en papel (Véase en anexo 2, página 79). Los niños/as los van nombrando uno a uno en voz alta y clara. A su vez, la evaluadora rellena la tabla de diagnóstico escribiendo en la columna de “articulación” una línea horizontal (-) cuando la pronunciación es correcta y la transcripción literal de lo que diga el alumno en caso de que sea incorrecta.

3. Evaluación de la audición:

La segunda parte trata de medir la audición del alumnado y comprobar si son capaces de discriminar sonidos muy similares. Para ello se utilizan tarjetas en las que se representan dos imágenes con sonido muy similar, por ejemplo: boca-foca o gallo-rayo. El examinador pronuncia una de las dos palabras en alto y el alumno señala con el dedo la correcta.

4. Evaluación del aparato articulador (lengua-labios), y del control de la respiración y el soplo.

Para ello se ha realizado un pequeño juego en el que el alumno imita al examinador en la realización de distintas praxias tales como abrir y cerrar la boca, sacar la lengua o soplar. El evaluador completa la tabla de la ficha de diagnóstico trazando una cruz en la casilla “SI” o “NO” de cada ítem en función de si el niño/a es capaz de realizarlo o no.

5. Análisis de la conciencia fonológica:

La prueba finaliza con una pequeña actividad complementaria que trata de comprobar qué nivel de conciencia fonológica tienen los niños. Dado que son alumnos de cuatro años solo se ha trabajado en base a las vocales. Se muestran cinco tarjetas con dibujos (una por vocal) y el niño/a debe señalar aquellas ilustraciones cuyo nombre empiece por la vocal que toque. Por ejemplo en la tarjeta de la letra A encontramos una abeja, un árbol y una mesa.

6. Observaciones:

En el último apartado de la ficha de diagnóstico se encuentra una hoja destinada a observaciones que el examinador quiera anotar en relación a las pruebas desarrolladas.

4.6. RESULTADOS OBTENIDOS

Una vez realizada la prueba de evaluación a un total de 50 alumnos/as con edad de 4 años, se procede al análisis y organización de los datos obtenidos. El primer paso realizado ha consistido en revisar, una a una, todas las pruebas con el fin de ir extrayendo y anotando en un documento los errores de articulación que comete cada alumno. Una vez examinadas las pruebas sabremos el número de errores totales que el alumnado ha cometido según los distintos fonemas, diptongos o sinfonos propuestos en la prueba. Así sabremos cuál es el alumno que presenta más errores y qué fonemas, diptongos y sinfonos son los más problemáticos para esta muestra de alumnos.

Además de recontar el número de errores se ha tenido en cuenta el sexo (género) de cada alumno, así como la pertenencia a un grupo u otro de clase (A o B).

Con todo ello se han elaborado dos tablas en las que se recogen:

- Los errores en fonemas, en sinfonos y diptongos. Se ha incluido en ambas tablas aquellos que más veces se han articulado mal.
- En el caso de los fonemas, lugar que ocupa el fonema en la palabra mal pronunciada, según su posición inicial, media o final.
- En ambas tablas se diferencia entre el género o sexo de los alumnos y entre el grupo-clase A y B.

Las dos tablas que se presentan a continuación muestran resultados cuantitativos (recuento numérico de errores de articulación producidos en los fonemas, sinfonos y diptongos) obtenidos tras la evaluación del habla.

En la tabla 1, quedan reflejados ocho fonemas de los diecinueve estudiados en la prueba de evaluación, porque son los que más errores han causado.

En la tabla 2, se muestran los diptongos y sinfonos que, al igual que los fonemas, han sido articulados mal en más ocasiones. Por lo tanto, aunque en la prueba se analizaron 8 diptongos y 12 sinfonos en esta tabla solo se recoge un total de 2 diptongos, y 6 sinfonos

Todos los datos que están reflejados en los gráficos siguientes se basan en los resultados expuestos en las tablas, es decir aquellos que se han considerado relevantes para su estudio.

La presentación de los resultados obtenidos se ha dividido en dos grandes bloques. Primero, un análisis global de la articulación en el que se tienen en cuenta el número total de errores cometidos por la muestra y después, un análisis específico de la articulación centrado en el análisis de fonemas, diptongos y sinfonos dividiendo los resultados a nivel cuantitativo y cualitativo.

Por último se hace una valoración del resto de partes dentro de esta prueba de evaluación del habla y se añade un apartado en relación con la articulación de los gemelos y mellizos de la muestra evaluada.

**F
O
N
E
M
A
S**

Errores más repetidos	Nº total de errores	En posición inicial	En posición media	En posición final	Nº de errores en NIÑOS	Nº de errores en NIÑAS	Nº de errores clase A	Nº de errores clase B
/ch/	6	4	2	-	4	2	4	2
/d/	7	1	6	-	3	4	3	4
/f/	7	2	5	-	1	6	1	6
/l/	7	2	4	1	4	3	3	4
/s/	13	6	4	3	7	6	4	9
/r̄/	22	7	12	3	13	9	9	13
/z/	8	4	-	4	7	1	7	1
/j/	17	1	2	14	11	6	5	12

Tabla 1: Fonemas pronunciados erróneamente. (Elaboración propia)

	Errores más repetidos	Nº total de errores	Nº de errores en NIÑOS	Nº de errores en NIÑAS	Nº de errores clase A	Nº de errores clase B
DIP TO NG OS	/ei/	3	1	2	2	1
	/au/	32	17	15	14	18
SI N F O N ES	/fl/	9	5	4	5	4
	/tr/	9	6	3	4	5
	/dr/	24	12	12	10	14
	/cr/	8	4	4	4	4
	/gr/	13	7	6	7	6
	/gl/	11	6	5	5	6

Tabla 2: Diptongos y sinfones pronunciados erróneamente. (Elaboración propia).

ANÁLISIS GLOBAL DE ARTICULACIÓN

-DIFERENCIACIÓN POR SEXO:

Con el fin de obtener un resultado más visual se ha realizado una gráfica en la que queda reflejada la separación entre sexos (niño o niña) del conjunto total de la muestra.

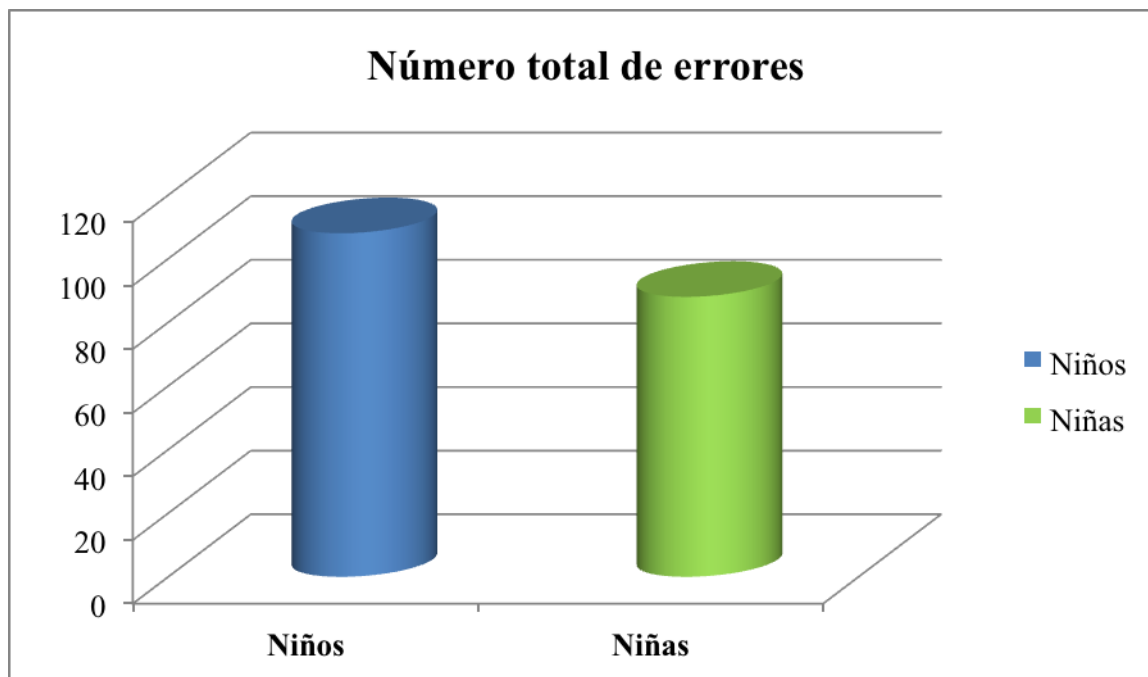


Gráfico 2: Total de errores de articulación en niños y niñas. (Elaboración propia).

Teniendo en cuenta que el número total de errores cometidos por los 50 alumnos/as es de 196 en la articulación de fonemas (87), diptongos (35) y sinfonos (74), se puede afirmar tal y como muestra la gráfica que los niños han cometido más errores que las niñas en la realización de la prueba. Esto podría deberse a que el número total de niños (26) es mayor al de niñas (24).

Los niños resultan con un total de 108 errores y las niñas con 88. No es una diferencia demasiado significativa en términos globales pero si paramos a analizar el número de errores en cada fonema, se encuentran diferencias muy llamativas. Ejemplo de ello puede ser el caso del fonema /f/ en el que tan sólo un niño lo ha pronunciado erróneamente mientras que han sido seis las niñas que se han equivocado. La /z/ también nos muestra datos interesantes pero esta vez al revés, 7 son los niños que articulan mal el fonema y únicamente 1 niña. Por último los 17 errores que ha causado el fonema /j/ en el total de la muestra, quedan divididos en 11 en niños y 6 en niñas.

-DIFERENCIACIÓN POR GRUPO-CLASE:

La segunda gráfica vuelve a mostrar una diferenciación atendiendo a otra característica, la pertenencia a uno u otro grupo de clase (A o B).

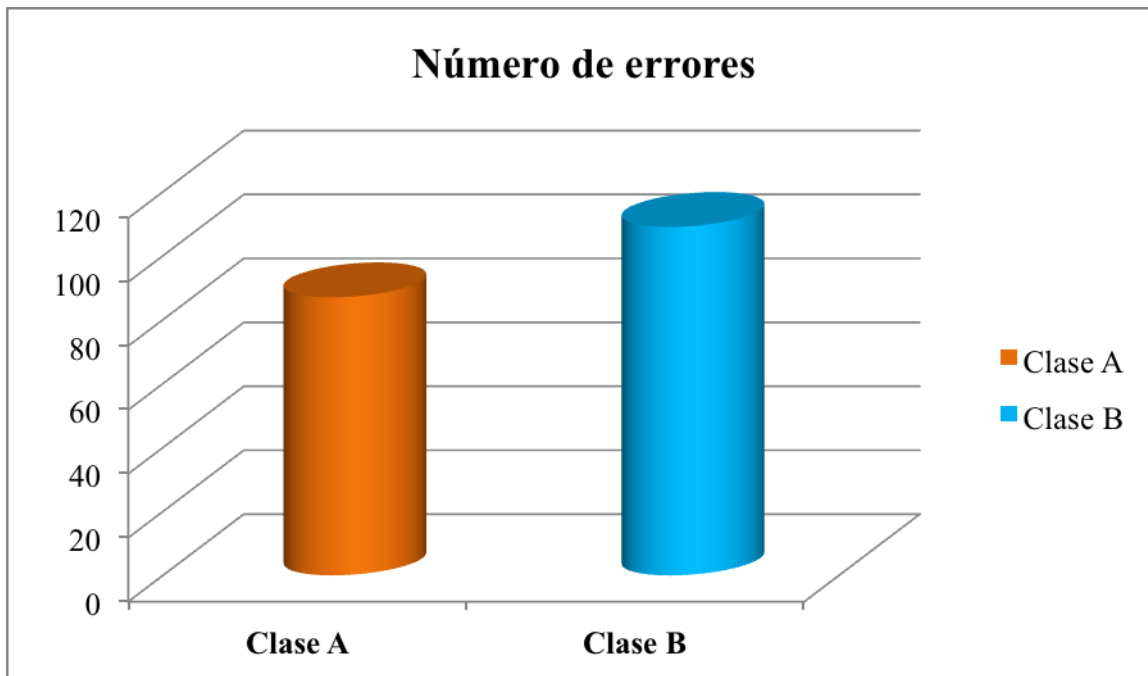


Gráfico 3: Número de errores de articulación en clase A y B. (Elaboración propia).

En este caso se pretende valorar si existe una diferencia significativa entre el alumnado de un grupo u otro en cuanto a la articulación de fonemas, diptongos y sinfonos. Como se ve en la gráfica los alumnos del grupo A han cometido menos errores (87) que los alumnos del grupo B (109) sumando un total de 196 errores cometidos por el total de la muestra.

Por lo tanto se podría confirmar que la clase B es ligeramente peor que la clase A en cuanto a la articulación de palabras. A pesar de los datos obtenidos en las pruebas, la diferencia entre ambos grupos no es suficientemente amplia como para poder verse a simple vista y por ello no es algo que haya llamado la atención de la evaluadora en la fase de observación.

ANÁLISIS ESPECÍFICO DE ARTICULACIÓN: FONEMAS

- NIVEL CUANTITATIVO:

Según el número total de errores:

Se han analizado un total de 19 fonemas consonánticos (no se han incluido las vocales porque ya se evalúan con los diptongos) entre los que cabe destacar que tres de ellos (/b/, /t/ y /ñ/) no han presentado ningún error en ninguno de los cincuenta alumnos/as evaluados/as. Solo dieciséis de esos diecinueve fonemas se han pronunciado mal en alguna ocasión. Por eso no se analizará de forma exhaustiva ni el fonema /b/ ni el fonema /t/, ni /ñ/.

Por otro lado hay un total de cinco fonemas que se ha pronunciado mal en un solo caso de cincuenta. Estos fonemas son: /m/, /n/, /p/, /ll/ e /y/. Con estos datos podemos afirmar que no son fonemas problemáticos que necesiten ser analizados con detenimiento.

Así mismo, otros tres fonemas (/k/, /g/ y la /r/ suave) han sido entre dos y cuatro veces mal pronunciados por los alumnos, por lo tanto tampoco se han tomado en consideración para analizarlos en profundidad al tratarse de cifras muy bajas en relación con la muestra de cincuenta alumnos.

Los ocho fonemas restantes son los únicos que han quedado plasmados en la tabla, considerados como aquellos más problemáticos y dificultosos en su pronunciación (/ch/, /d/, /f/, /l/, /s/, /r̄/, /z/, /j/).

Según la posición del fonema mal articulado:

La prueba de evaluación no sólo analiza 19 fonemas sino que además, estudia dónde se produce el error en la palabra. Para ello, por cada fonema se incluyen dos o tres palabras donde el fonema está presente en distinta posición (inicial, media o final). El objetivo es comprobar qué dificultad tiene los alumnos según esté situado el fonema en la palabra propuesta en la prueba de evaluación. Por ejemplo, en el caso del fonema /l/ se presentan tres palabras: lazo (posición inicial), pala (posición media) y sol (posición final) para que articule el alumno (Véase en anexo 1, página 67).

En la Tabla 1 (página 33) se puede comprobar, mediante una línea horizontal (-), qué fonemas no se dan en estas tres posiciones de las palabras. Algunos de estos fonemas

son /ch/, /d/ y /f/ que sólo se han evaluado en posición inicial y media. El fonema /z/ solo se ha centrado en posición inicial y final, pero no media.

A continuación se presenta un gráfico con los fonemas que permiten la triple posición: /l/, /s/, /rr/ y /j/.

Errores en fonemas según su posición

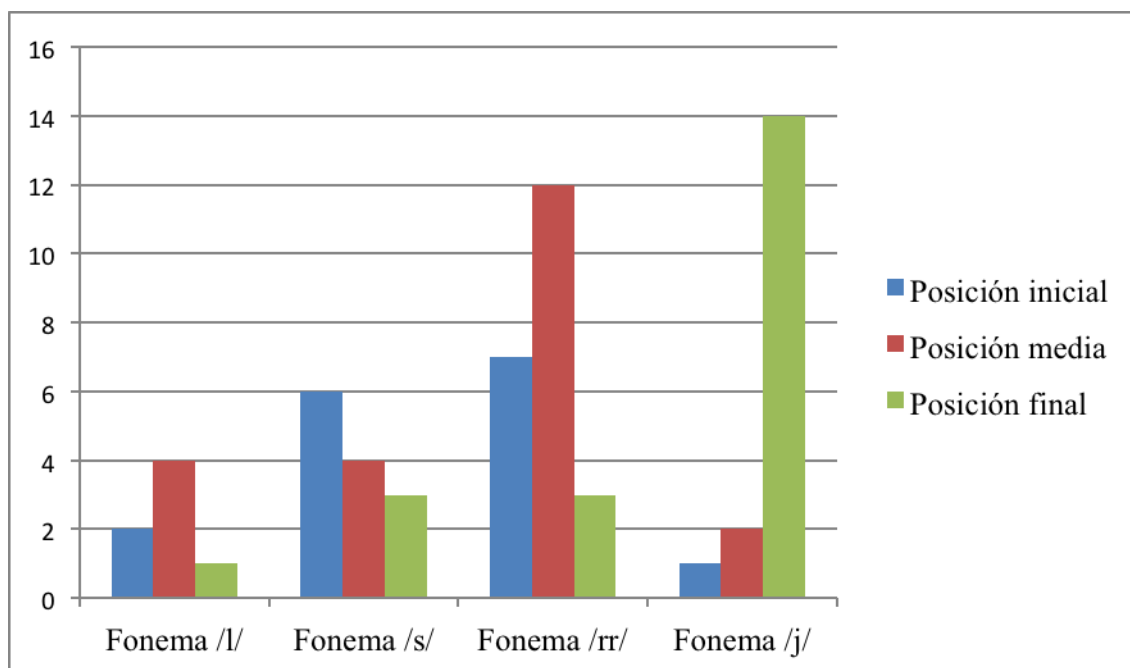


Gráfico 4: Errores en fonemas según su posición. (Elaboración propia).

Como se observa en este gráfico 4, en todos los fonemas hay una posición que destaca por encima de las demás, es decir, una posición en la que se producen más errores. En el caso de la /s/ hay más problema para articular las palabras si el fonema se encuentra en el inicio (*sal*). En este caso, los alumnos suelen sustituirlo por el sonido /z/ como por ejemplo *zol* en vez de *sol*.

Los fonemas / r̄/ y /l/ en cambio producen más errores cuando están situados en el medio de la palabra. Sobre todo en la /rr/ donde la diferencia es muy llamativa ya que 12 de los 50 niños evaluados no han sido capaces de pronunciar la palabra *perro* correctamente.

En cuanto a los errores más significativos en la posición final de la palabra destaca /j/ con la palabra *reloj* y en un total de 14 errores. La mayoría de los niños optaban por

omitirlo o sustituirlo por otro fonema más sencillo de articular, como la /c/. Podría considerarse como algo normal, achacable a la relajación al hablar que suele provocar la eliminación de los sonidos finales.

- NIVEL CUALITATIVO (según el tipo de error):

A continuación, se muestra a través de gráficos circulares cuál es exactamente el tipo de error cometido por los alumnos/as en la articulación de estos fonemas, que como se explica en el apartado de “Trastornos fonológicos” (página 16) pueden ser por omisión, sustitución, adición, distorsión o inversión.

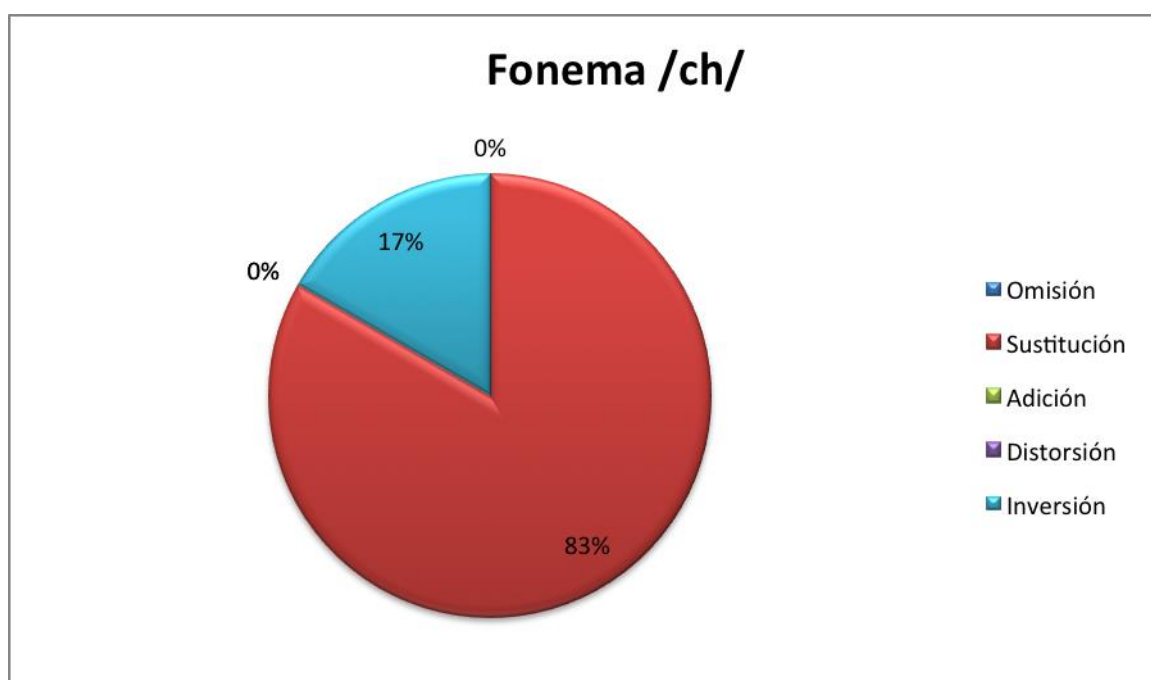


Gráfico 5: Tipos de error en el fonema /ch/. (Elaboración propia).

Entre los tipos de error de articulación del fonema /ch/ podemos destacar su sustitución por otro sonido en el 83% de los casos. Los sonidos más comunes por los que se intercambia el /ch/ son por la /t/ (Ej. *Cote* en vez de *coche*), /k/ (Ej. *Cocolate* en vez de *chocolate*) y /s/ (Ej. *Socolate* en vez de *chocolate*).

Este último caso es el más repetido y se da al no apoyar la lengua contra el paladar, a la vez que se sitúa tras los incisivos superiores, articulando así el sonido /s/ (Suárez, Moreno, Martos y García-Bahamonde, 2007, p.70). De esta forma se articula *socolate* en vez de *chocolate*.

El fonema /ch/ se incluye dentro del grupo de consonantes africadas (combinación de oclusión y fricación) y a su vez las consonantes /t/ y /k/ son oclusivas y la /s/ fricativa por lo tanto esto podría ser una explicación de dichas sustituciones.

En este fonema, encontramos además un caso de inversión. El alumno ha cambiado el orden de los fonemas para ayudarse a pronunciar la palabra, en este caso *chocolate* pasa a articularse como *cocholate*.

En los siguientes tres fonemas (/d/, /f/ y /l/) el 100% de los errores presentados son por sustitución:

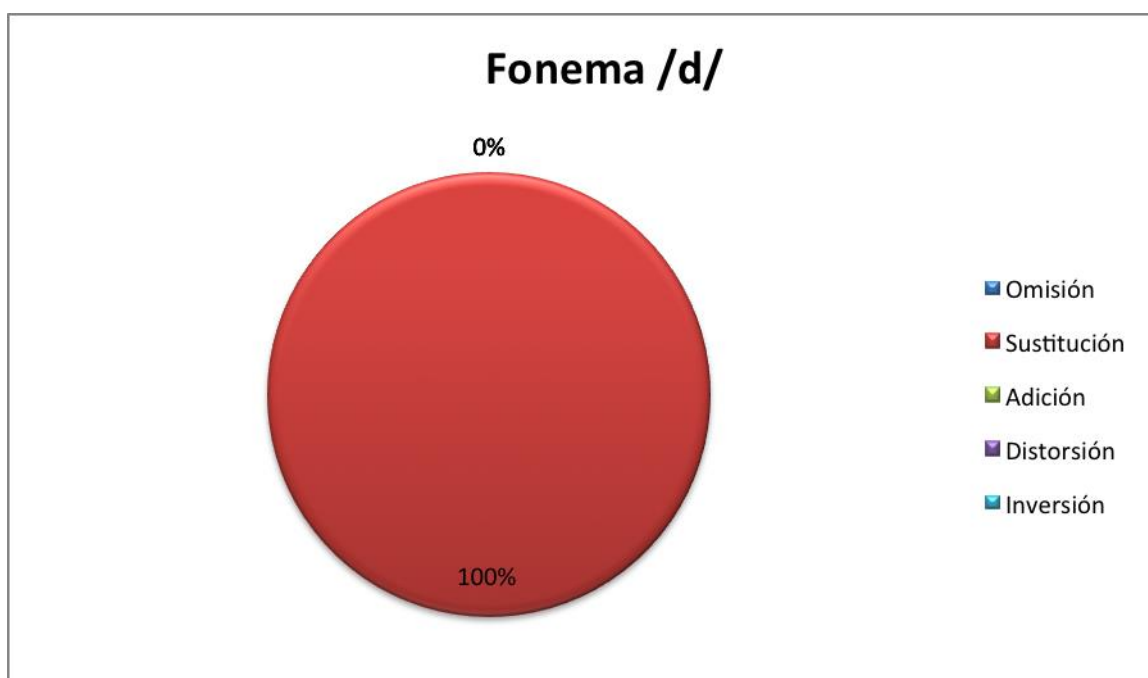


Gráfico 6: Errores en el fonema /d/. (Elaboración propia).

A las alteraciones en la articulación del fonema /d/, se les llama deltacismo (Véase en página 19 del marco teórico). En el caso de este fonema, el 100% de los errores han sido por sustitución. El sonido /l/ (Ej. *nilo* en vez de *nido*) y /r/ (Ej. *raro* en vez de *dado*) son los sonidos que los alumnos intercambian por dicho fonema.

“Cuando el alumno hace demasiada presión con la punta de la lengua para articular la /d/ deja salir el aire lateralmente y le sale una /l/” (Suárez et al., 2007, p.82) Un ejemplo de este tipo de error es pronunciar *nilo* en vez de *nido*.

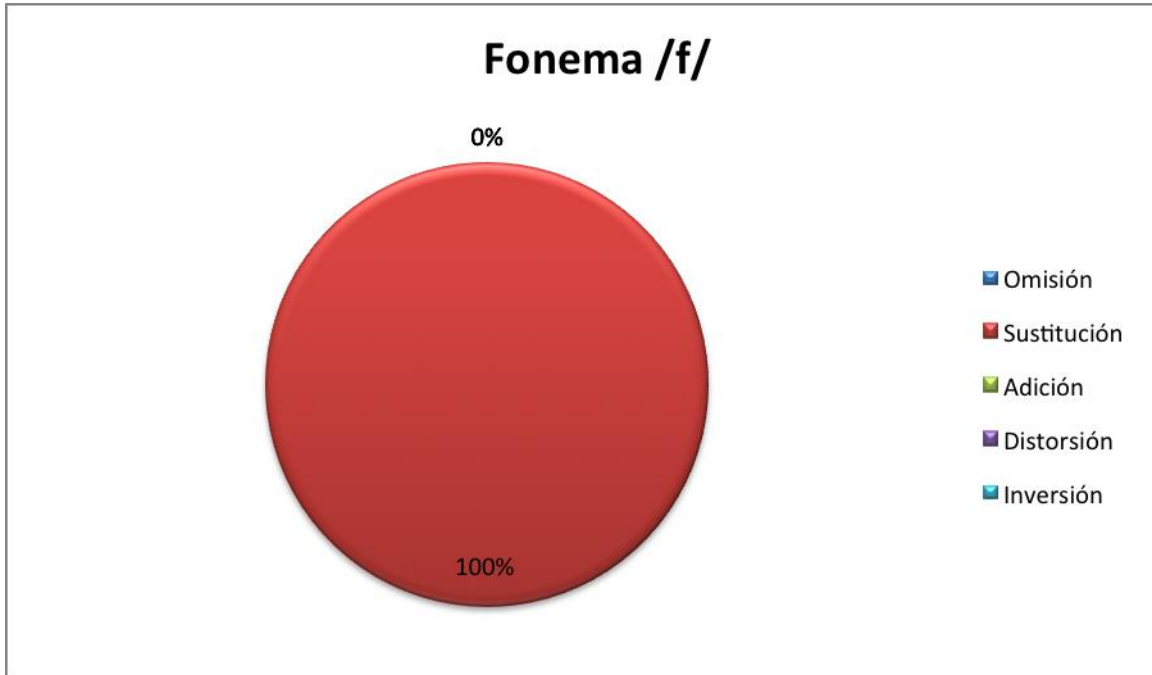


Gráfico 7: Errores en el fonema /f/. (Elaboración propia).

Al igual que en el caso anterior, el fonema /f/ también sufre un 100% de sustitución por otro sonido, en este caso /z/ (Ej. *buzanda* en vez de *bufanda*) y /b/ (Ej. *bubanda* en vez de *bufanda*).

“No es muy frecuente que se presente defecto en la articulación de este fonema, pero cuando aparece se corrige fácilmente ya que tiene un punto de articulación muy visible”. (Suárez et al., 2007, p.108).

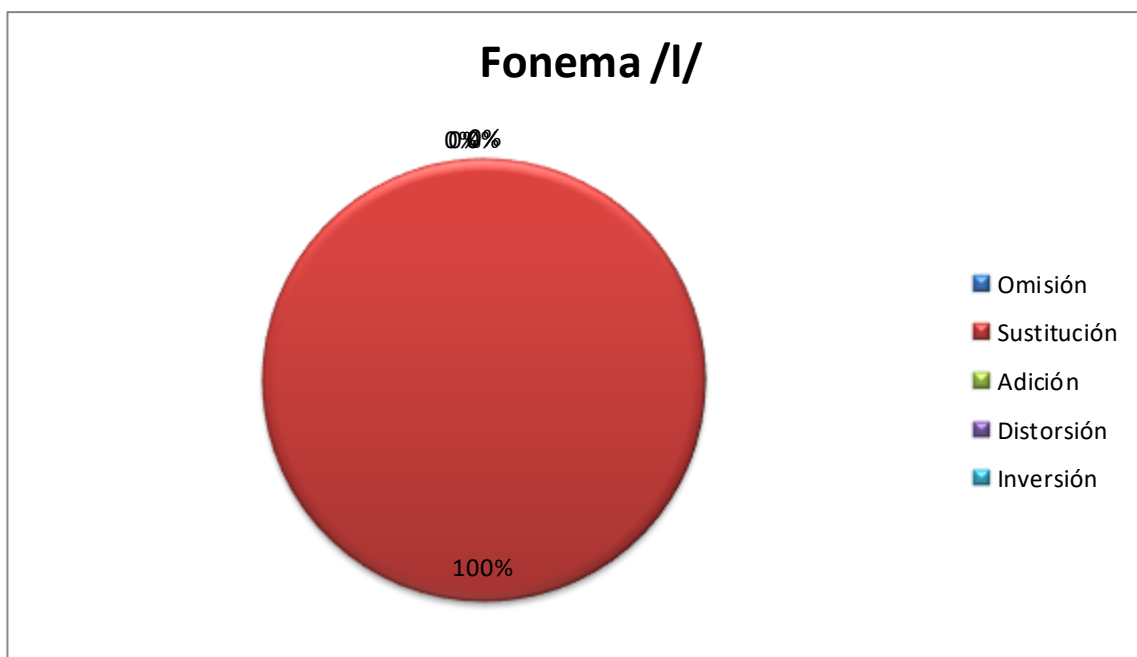


Gráfico 8: Errores en el fonema /l/. (Elaboración propia).

El sonido /l/ también ha sido sustituido todas las veces por otros fonemas como /y/ (Ej. *yazo* en vez de *lazo*), /r/ (Ej. *para* en vez de *pala*) y /n/ (Ej. *pana* en vez de *pala*).

“El defecto de esta consonante se llama lambdacismo. En ocasiones el error se debe a un cierre lateral de la lengua, impidiendo la salida del aire que se realiza entonces de forma nasal, asemejándose a la /n/” (Suárez et al. 2007, p.166).

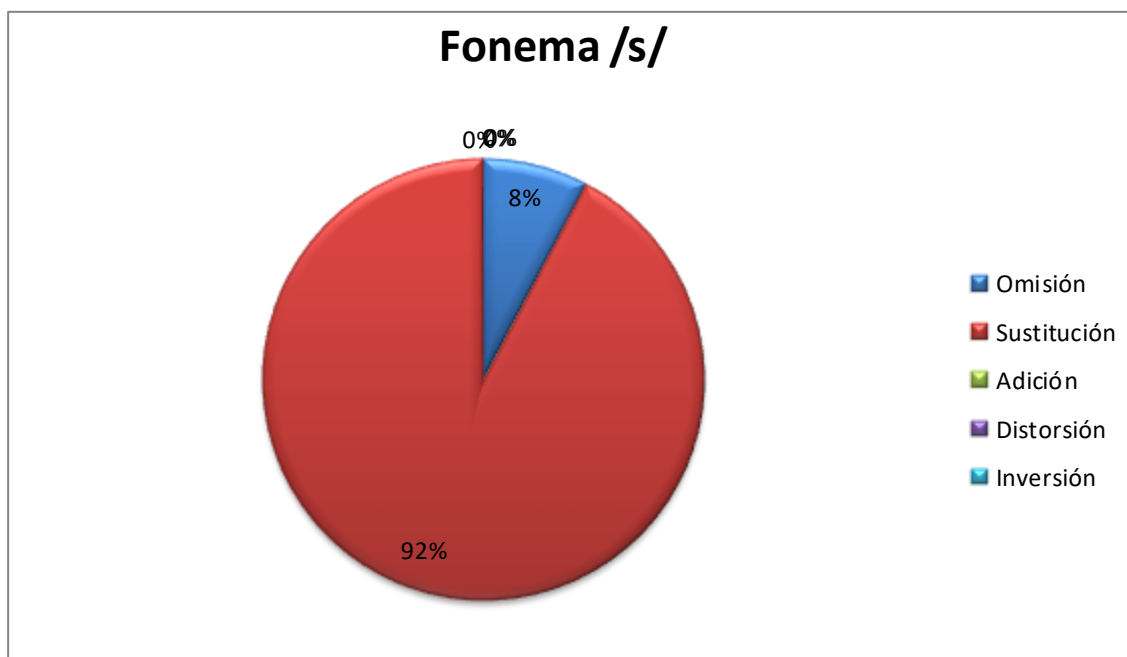


Gráfico 9: Errores en el fonema /s/. (Elaboración propia).

Con respecto al fonema /s/ ninguno de los alumnos/as utiliza la adición, distorsión o inversión de otro fonema para su articulación. Sin embargo, el 92%, es decir, la gran mayoría de los alumnos evaluados realizan una sustitución del fonema /s/ por el fonema /z/ (Ej. *meza* en vez de *mesa*). El 8% de los alumnos que cometen errores en la omisión del fonema /s/, como por ejemplo en el caso de la palabra *manos* que podemos encontrar en la prueba, siendo articulado como *mano* omitiendo el fonema al final de la palabra.

Los defectos de articulación en el fonema /s/ son muy comunes y se denominan sigmatismo. Podría considerarse un tipo de dislalia funcional caracterizada por la dificultad para articular los fonemas /s/. El sigmatismo interdental es comúnmente llamado ceceo y consiste en la pronunciación del fonema /s/ como si se tratase del sonido {θ}. Un ejemplo de esto extraído de la prueba puede ser *zal* en vez de *sal*.

Este caso de ceceo en Soria es algo llamativo ya que no se trata de un ceceo cultural como puede darse en otras zonas marcadas geográficamente, habitualmente situadas en el sur de España (Andalucía occidental).

Los alumnos que tienen dificultades en la pronunciación de este fonema también han cometido errores de articulación en otras palabras que contenían el fonema /s/: (Ej. *caza* en vez de *casa*), (Ej. *zaco* en vez de *saco*), (Ej. *ceta* en vez de *seta*), (Ej. *zapo* en vez de *sapo*), (Ej. *eztrella* en vez de *estrella*). Como se observa, estas palabras contienen la /s/ en posición inicial, media y final y se han cometido errores en todas ellas.

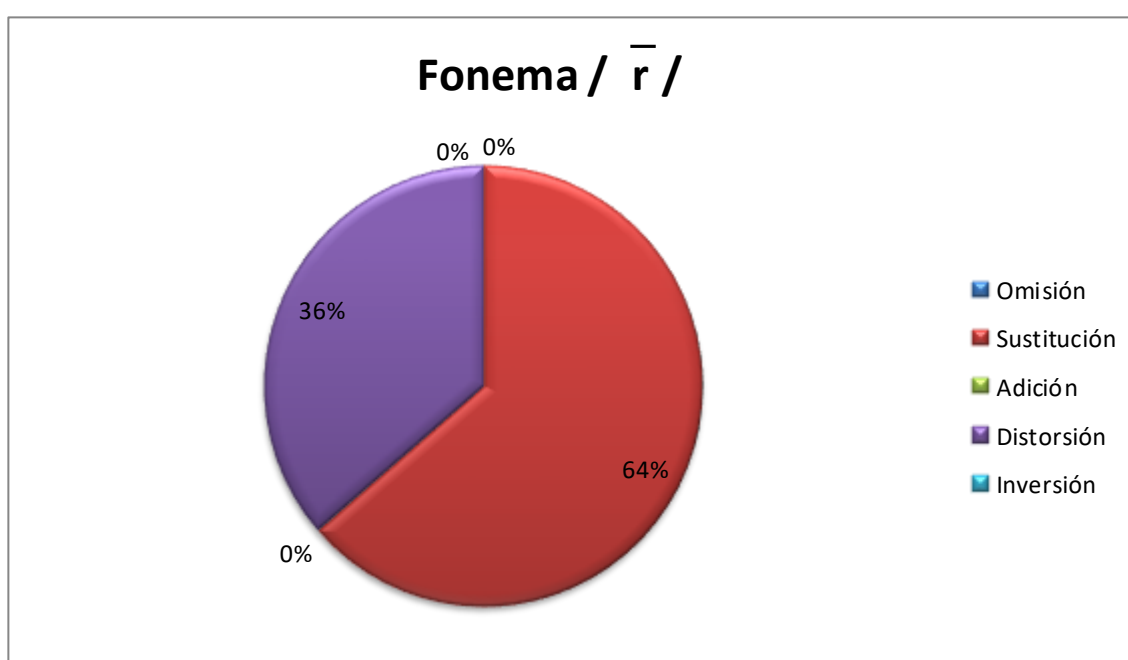


Gráfico 10: Errores en el fonema /r/ fuerte. (Elaboración propia).

Los defectos del fonema / \bar{r} / son los mismos que la /r/ y se denomina rotacismo. En concreto, la sustitución del fonema / \bar{r} / por otro fonema se llama pararrotacismo.

“Podría considerarse normal que la / \bar{r} / sea el fonema que más errores de articulación produce por la dificultad que supone la colocación de los órganos articulatorios para conseguir la vibración múltiple, por eso aparece relativamente tarde en su pronunciación correcta, que no suele darse hasta casi los cinco años”. (Suárez et al. 2007, p.250).

Como muestra el gráfico, en la articulación del fonema / \bar{r} / no se ha producido ningún caso de omisión, adición o inversión. Por el contrario el 64% de los errores cometidos

han sido por sustitución del fonema / r̄/ por otros como /g/ (Ej. *gata* en vez de *rata*), /d/ (Ej. *pedo* en vez de *perro*) o /l/ (Ej. *pelo* en vez de *perro*).

Este último caso se denomina rotacismo bucal, el aire es desviado lateralmente, entre la lengua y las mejillas, haciendo vibrar estas últimas y sustituyendo la /r/ por la /l/.

Además de la sustitución también hay un 36% de los casos en los que se muestra el error de la distorsión. Esto significa que el alumno se acerca a la pronunciación correcta pero no llega a serlo. Este tipo de error se ha repetido mucho en la articulación de la palabra *perro* pronunciada como *perdo* o *perlo*.

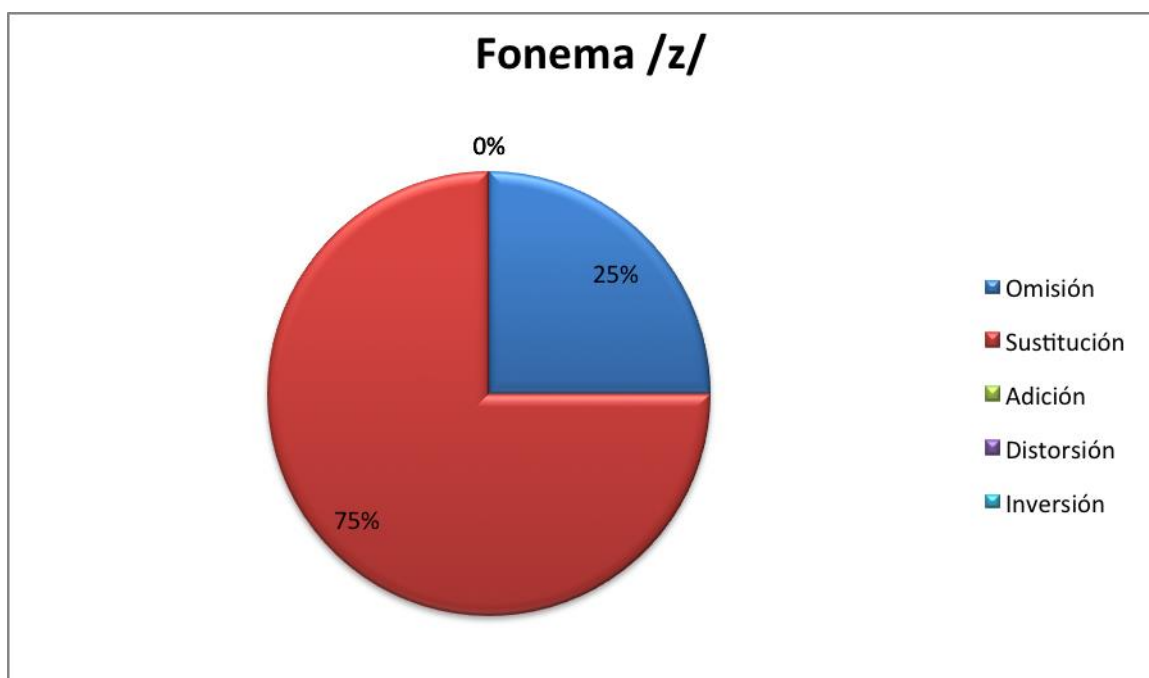


Gráfico 11: Errores en el fonema /z/. (Elaboración propia).

Al igual que en el caso de la /s/ los defectos de articulación en el fonema /z/ se denominan sigmatismo. Ahora bien, la sustitución del fonema /z/ por el sonido /s/ o /c/ recibe el nombre de seseo (en el caso de /s/) y ceceo (en el caso de /c/). En la prueba de diagnóstico el 83% de los errores de sustitución se han producido al intercambiar el sonido /z/ por /s/ (seseo), por ejemplo en pronunciar *sapato* en vez de *zapato*).

Además se puede destacar un 25% de casos de omisión, todos ellos producidos en la palabra *lápiz* en posición final.

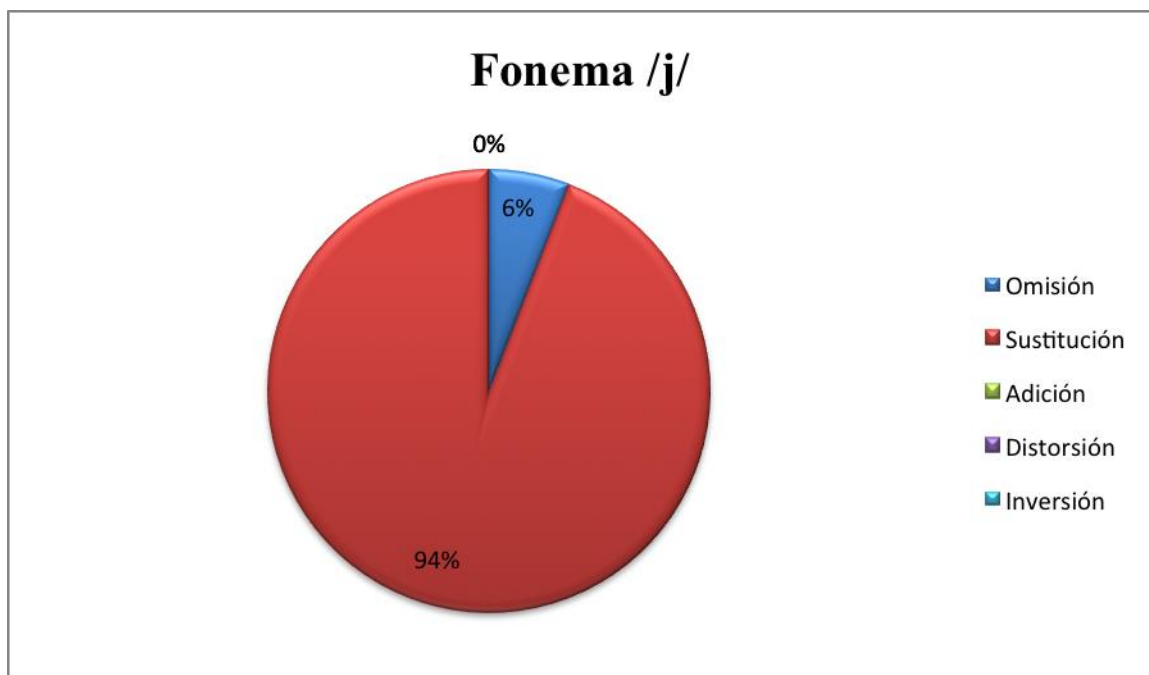


Gráfico 12: Errores en el fonema /j/. (De elaboración propia).

La no articulación, distorsión o sustitución del fonema /j/ se denomina jotacismo. Con respecto a este fonema (también escrito /x/) diferenciamos errores de sustitución (94%) y omisión (6%) pero no hay casos de adición, distorsión o inversión.

El ejemplo más destacable de error por sustitución es el cambio del fonema /j/ por /c/ concretamente en la palabra *reloj* que ha sido pronunciada como *reloc*.

“Este es uno de los errores más comunes con este fonema en un 69% de los casos y se produce al levantar demasiado la lengua contra el velo del paladar, cerrando así la salida del aire y convirtiéndola en oclusiva” (Suárez et al., 2007, p.142).

La omisión del fonema en esta palabra también ha sido repetida en varias ocasiones ya que al situarse en posición final al alumno le es más fácil omitirla que pronunciarla (Ej. *relo* en vez de *reloj*).

ANÁLISIS ESPECÍFICO DE ARTICULACIÓN: DIPTONGOS

- NIVEL CUANTITATIVO:

Con respecto a los diptongos, el número total de diptongos analizado han sido ocho: /ie/, /ei/, /ua/, /au/, /ue/, /io/, /ia/ y /ai/. Dos de ellos (/ua/ y /ai/) han sido pronunciados correctamente en todos los casos por lo que no se han analizado en profundidad. Los diptongos /ie/, /ue/, /io/, /ia/ ha producido tan solo un error por diptongo, por lo que no han quedado reflejados en la Tabla 2 (Página 34) y no será analizados al presentar una cifra muy baja para el total de la muestra.

El diptongo /ei/ por ejemplo en la palabra *peine* ha sido pronunciado mal en tan sólo 3 ocasiones. Sin duda alguna el error más destacable desde el punto de vista de los diptongos es /au/ y la pronunciación de la palabra *autobús* (incluida en la prueba de evaluación diseñada) que ha provocado un total de treinta y dos errores en cincuenta alumnos (véase en tabla 2 página 34).

Destaca por encima del resto de diptongos en cuanto al porcentaje total de errores en los diptongos.

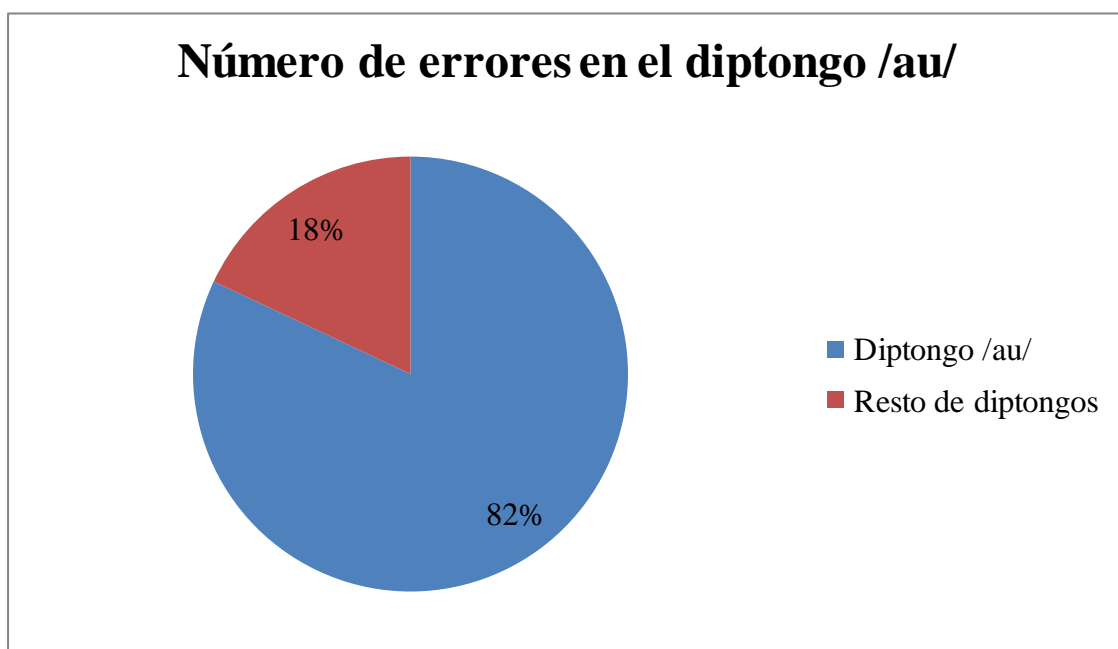


Gráfico 13: Número de errores en el diptongo /au/. (Elaboración propia).

- NIVEL CUALITATIVO:

A continuación, se muestran un gráfico con las distintas formas de pronunciar la palabra “autobús” así como el número de veces que se ha repetido cada una de estas curiosas pronunciaciones. Encontramos hasta un total de 12 articulaciones diferentes.

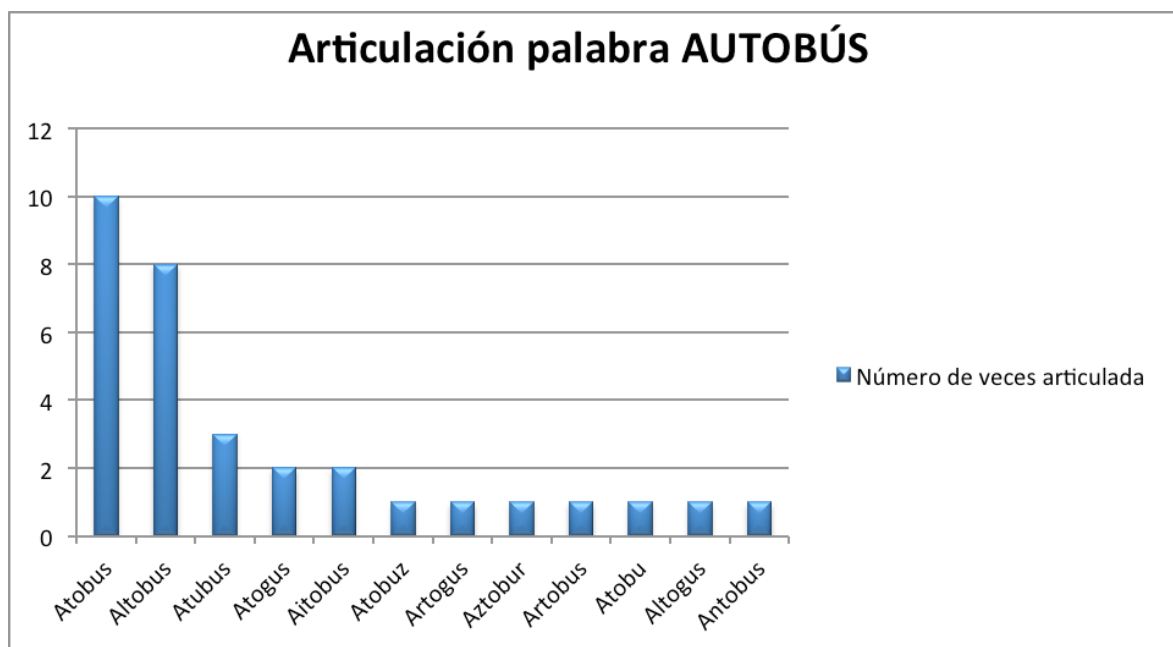


Gráfico 14: Diferentes articulaciones de la palabra “autobús” (Elaboración propia).

Como se ve en el diagrama de barras las pronunciaciones más comunes entre la muestra analizada son: *atobus*, *altobus* y *atubus*.

En el caso de la palabra *atobus*, el diptongo /au/ se ha modificado suprimiendo la vocal “u” para facilitar su articulación. De esta forma el niño no tiene que pronunciar el diptongo y se puede apoyar en la vocal /a/ y la consonante /t/.

Por el contrario, en *altobus* se ha sustituido la vocal “u” por la consonante “l”, deshaciendo el diptongo. Es otra forma de facilitar la articulación de dicha palabra.

Finalmente en *atubus* también se ha eliminado el diptongo /au/ sustituyendo en este caso la vocal “u” por la consonante “t”. Además se cambia también la vocal que sigue a “t” y pasa de ser una “o” a ser una “u”.

ANÁLISIS ESPECÍFICO DE ARTICULACIÓN: SINFONES

- NIVEL CUANTITATIVO:

Doce han sido los sinfonos (Véase definición en el capítulo “Trastornos fonológicos” página 16) que se han analizado en la prueba de evaluación (/pl/, /pr/, /fl/, /fr/, /tr/, /dr/, /br/, /bl/, /cl/, /cr/, /gr/ y /gl/).

Es importante hacer constar que sin duda alguna estos grupos consonánticos han causado muchas dificultades en su articulación. Esto se puede comprobar si observamos el número de errores cometidos. Todas las palabras utilizadas en la prueba de evaluación para conocer la pronunciación de los sinfonos han sido pronunciadas incorrectamente en, al menos, 6 ocasiones, alcanzando alguna un máximo de hasta 24.

A continuación se presenta un gráfico donde quedan reflejados los 12 sinfonos analizados con su correspondiente número de errores cometidos.

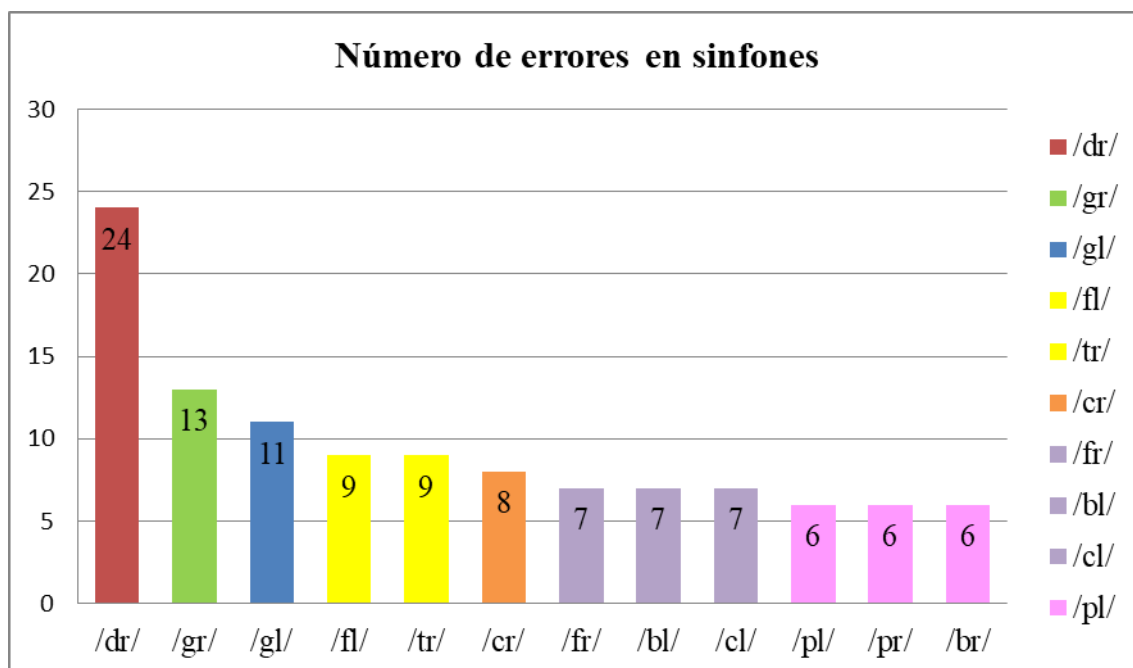


Gráfico 15: Número de errores en sinfonos (Elaboración propia).

Tal y como muestra la gráfica el sinfón que más veces ha sido mal articulado con un total de 24 errores es /dr/ con la palabra *cocodrilo*. Le siguen /gr/ (13 errores) y /gl/ (11 errores) con las palabras *grifo* y *globo* respectivamente.

- NIVEL CUALITATIVO:

Como bien se explica en el marco teórico (página 19) los sinfonos se producen cuando dentro de una misma sílaba encontramos dos consonantes seguidas. Por ejemplo br- en *libro* o tr- en *estrella*. En la prueba desarrollada se presentan 12 sinfonos, 7 de ellos combinan una consonante con /r/ (/pr/, /fr/, /tr/, /dr/, /br/, /cr/ y /gr/) y los otros 5 con /l/ (/pl/, /fl/, /bl/, /cl/ y /gl/).

A continuación se realiza un gráfico en el que se muestran los errores en sinfonos con /r/ y /l/ para comprobar si hay diferencias y en ese caso saber cuál supone más errores.



Gráfico 16: Número de errores en sinfonos con /r/ y /l/ (Elaboración propia).

Como muestra el gráfico, los sinfonos con /r/ producen casi el doble de errores que en el caso de la /l/. Se podría afirmar entonces que las palabras que combinan en una misma sílaba una consonante con /r/ son más difíciles de pronunciar, como por ejemplo *princesa* o *cromo*.

Además, si centramos la atención en los 6 sinfonos reflejados en la tabla (aquellos con más errores) podemos observar que las dos palabras que más veces han sido mal articuladas son: *cocodrilo* y *grifo*, ambas con /r/.

Para que un sínfon se articule de forma correcta es necesario que el alumnado sea capaz de pronunciar bien ambos fonemas por separado. Partiendo de esto, cabe reflejar que /dr/ ha sido el sínfon más repetido erróneamente y a su vez las consonantes que combina /d/ y /r/ son dos de los fonemas más problemáticos, reflejados en la tabla 1.

ANÁLISIS DE LAS OTRAS PARTES DE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN

Sin duda alguna el análisis de la articulación ha sido la parte más importante de la investigación realizada porque es la que más resultados significativos ha aportado. Pero no ha sido la única. También se ha evaluado la audición, el aparato articulador así como el control de la respiración y el soplo y la conciencia fonológica. A continuación se explican brevemente cuáles han sido los resultados obtenidos en el resto de partes.

En cuanto a la audición:

El 100% de los alumnos ha realizado la prueba sin cometer errores. Por lo tanto se puede afirmar que ninguno presenta dificultades en el plano auditivo. Todos han sido capaces de distinguir fonemas que suenan de forma muy similar.

En cuanto a la evaluación del aparato articulador:

En esta parte se valoraba la habilidad motora en la articulación de lengua y labios a través de siete praxias: abrir y cerrar la boca deprisa y despacio, enseñar los dientes, sacar y meter la lengua, morderse la lengua, moverla a la derecha y a la izquierda, moverla arriba y abajo y moverla alrededor de la boca.

De todas ellas, el 90% de la muestra aproximadamente ha sido capaz de realizarlas correctamente. Hay un par de casos en los que a los alumnos les costaba mover la lengua hacia los lados o alrededor de la boca.

En cuanto al control de la respiración y soplo:

Se propusieron seis acciones que los alumnos tenían que repetir: inspirar y espirar por la nariz, inspirar por la nariz y espirar por la boca, repetir la acción anterior pero rápido, respirar en varios tiempos, soplar suave y soplar fuerte.

En cuanto a la respiración el total de los alumnos han sabido inspirar por la nariz y espirar por la nariz o por la boca. La única dificultad que se ha presentado en esta parte (y no de forma muy significativa) es la acción de soplar. Algún niño o niña intentaba expulsar el aire con fuerza por la boca pero en vez de conseguir soltar el aire hacían el sonido de la /f/ que salía entrecortado por los dientes.

En cuanto a la conciencia fonológica:

El objetivo de esta parte era evaluar si los alumnos identificaban las vocales en distintas palabras representadas con dibujos.

Realmente esta evaluación ha estado muy ligada al nivel de desarrollo de cada niño o niña en el nivel lingüístico.

La gran mayoría conocen todas las vocales y las han reconocido en las palabras sin dificultad. Normalmente tienden a mirar el dibujo, pensar qué es y decirlo en alto para darse cuenta ellos mismos de si suena o no suena la vocal indicada. A otros en cambio no les ha hecho falta decirlo en alto.

Los niños que van más retrasados en el aprendizaje de las letras se confundían entre vocales y no sabían asegurar si una palabra empezaba o no por una cierta vocal.

Lo más destacable en el desarrollo general de esta prueba ha sido una palabra concreta: pizza, que se incluía dentro de la tarjeta de la vocal /i/ y un gran número de niños cometieron el error de asegurar que esa palabra empezaba por /i/ porque no se daban cuenta de que antes de ese sonido estaba la consonante /p/.

ANÁLISIS DE LA ARTICULACIÓN EN GEMELOS Y MELLIZOS

Durante la investigación realizada (sobre la articulación de fonemas, diptongos y sinfonos en alumnos de cuatro años), se ha observado un dato curioso. Tras una consulta al profesorado de la etapa educativa, se constata que hay un número significativo de mellizos y gemelos entre ambos grupos de 4 años. Del total de la muestra (50 alumnos) encontramos siete pares de mellizos y gemelos, es decir un total de catorce niños y niñas mezclados en ambos grupos que son hermanos.

Se hace necesario definir qué se entiende por mellizos y gemelos para poder investigar esta curiosidad. Ambos casos se tratan de partos múltiples. Según el DLE (Diccionario de la Lengua Española) mellizo se considera “persona (...) nacida del mismo parto que otra, especialmente cuando se ha originado por la fecundación de distinto óvulo” y en cambio, gemelo es “una persona (...) nacida del mismo parto que otra, especialmente cuando se ha originado por la fecundación del mismo óvulo”. Al compartir el mismo óvulo los gemelos comparten sus genes al completo (100%), mientras que los mellizos el 50% como cualquier otro par de hermanos.

Y si comparten sus genes al completo (gemelos), ¿Hablarán igual? ¿Cometerán los mismos errores en fonemas, diptongos y sinfonos?, ¿Habrán diferencias con respecto a los mellizos?

- ANÁLISIS CUANTITATIVO:

Se ha optado entonces por comprobar, a nivel cuantitativo, si los hermanos gemelos y mellizos producen el mismo número de errores en fonemas, diptongos y sinfonos.

A continuación se presentan siete gráficas (una por cada pareja de hermanos) para presentar los errores en articulación. Se ha numerado cada pareja con un número del uno al siete y a su vez se muestra el identificador personal de cada alumno que, como bien se explicó en la descripción del instrumento, consta de un número (posición que ocupa el alumno en la lista de clase) y una letra (dependiendo del grupo A o B al que pertenezca).

PAREJA DE HERMANOS 1 (7A-6B)

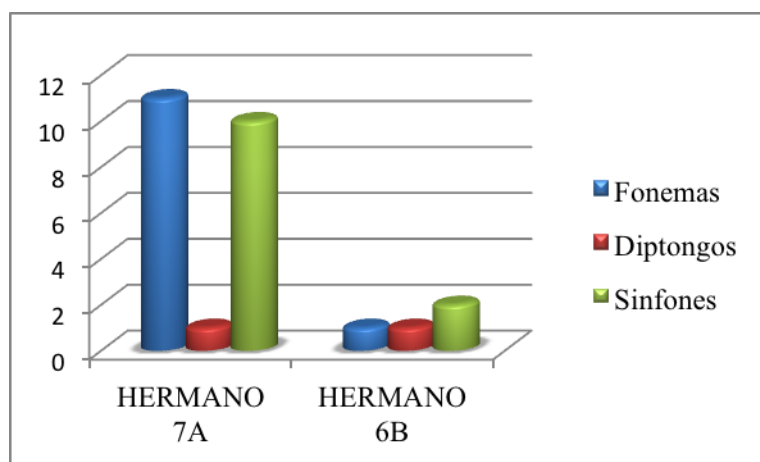


Gráfico 17: Errores de articulación pareja de hermanos 1 (Elaboración propia).

Los hermanos 7A y 6B son gemelos. A simple vista ya observamos una diferencia destacable si los comparamos. El alumno A produce muchos más errores, en el apartado de fonemas (11) y sinfones (10), que su hermano B (1 en fonema y 2 en sinfones). Sin embargo los dos producen el mismo número de errores en diptongos, pero tan solo un error cada uno.

PAREJA DE HERMANOS 2 (13A-14A)

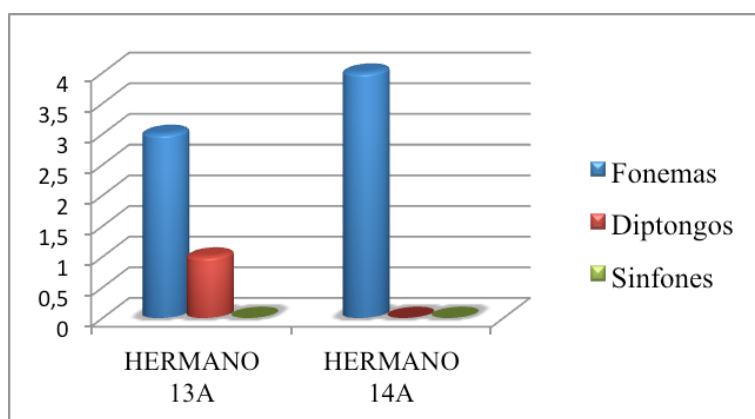


Gráfico 18: Errores de articulación pareja de hermanos 2 (Elaboración propia).

Los hermanos 13A y 14A son mellizos. Los errores en fonemas de los hermanos 13A (3) y 14A (4) son muy similares. En diptongos y sinfones también están muy igualados, pues ningún alumno comete errores en sinfones y solo el alumno 13 comete un solo error en diptongos, por ninguno del alumno 14.

PAREJA DE HERMANOS 3 (17A-14B)

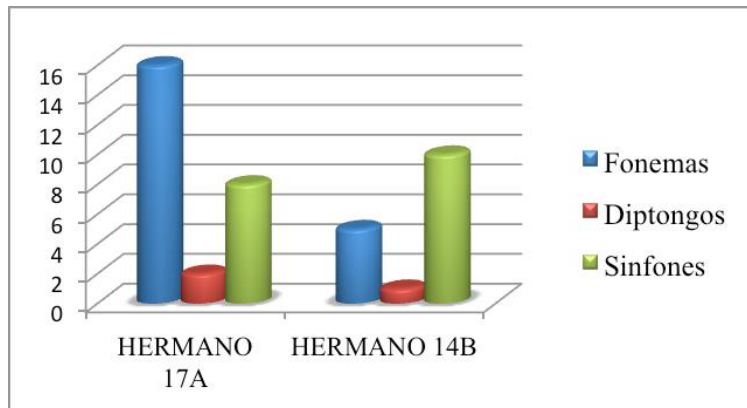


Gráfico 19: Errores de articulación pareja de hermanos 3 (Elaboración propia).

Los hermanos 17A y 14B son mellizos. Ambos hermanos presentan errores en fonemas aunque la cifra difiere entre A (16) y B (5). Llama la atención el número de errores producidos en la articulación de sinfones con resultados muy igualados (8 el hermano A y 10 el hermano B). En diptongos también siguen la misma línea pero esta vez los errores son mínimos (A comete dos errores, y B uno).

PAREJA DE HERMANOS 4 (20A-22B)

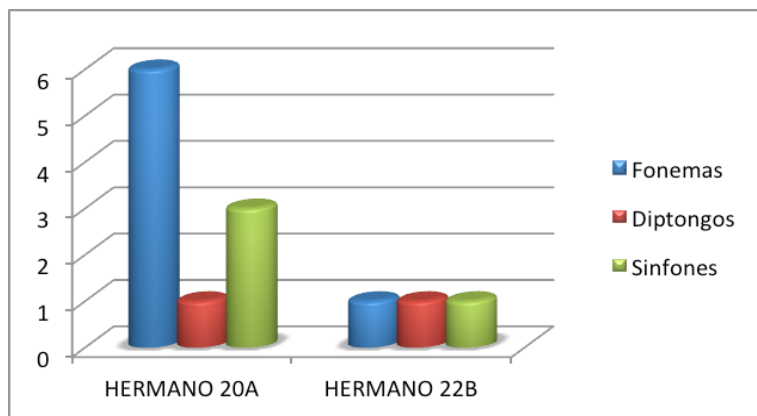


Gráfico 20: Errores de articulación pareja de hermanos 4 (Elaboración propia).

Los hermanos 20A y 22B son gemelos. El alumno A presenta un mayor número de errores en fonemas (6) que su hermano B (1). A su vez ambos tienen fallos en sinfones aunque una vez más A (3) supera a su hermano B (1). En cuanto a los diptongos los dos han cometido tan solo un error.

PAREJA DE HERMANOS 5 (21A-23B)

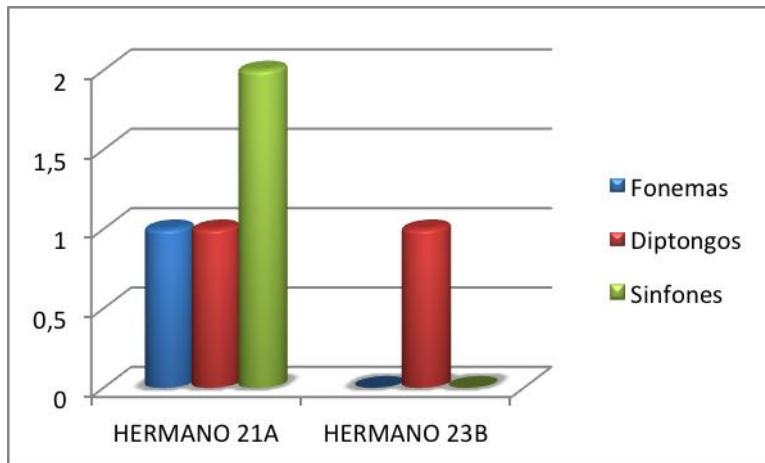


Gráfico 21: Errores de articulación pareja de hermanos 5 (Elaboración propia).

Los alumnos 21A y 23B son mellizos. Tal y como muestra el gráfico los hermanos presentan los mismos errores en diptongos (1) pero con respecto a los sinfonos y fonemas sólo el alumno A comete fallos (2 en sinfonos y 1 en fonemas). El alumno B no comete errores en sinfonos ni fonemas.

PAREJA DE HERMANOS 6 (8B-9B)

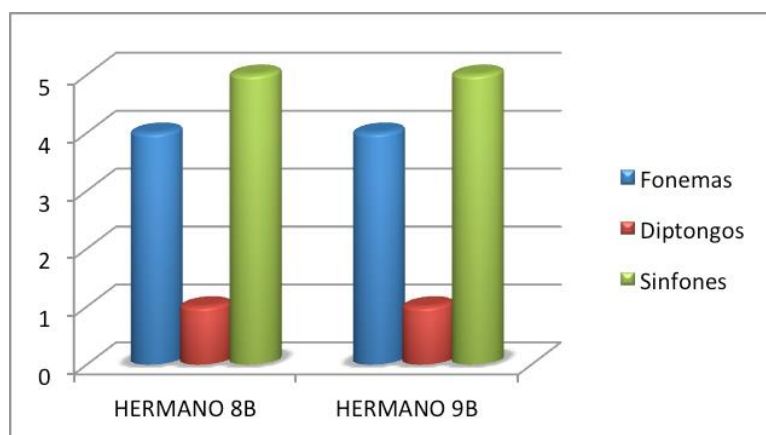


Gráfico 23: Errores de articulación pareja de hermanos 6 (Elaboración propia).

Los alumnos 8B y 9B son mellizos. Es una gráfica destacable con respecto al resto ya que como se puede apreciar ambos hermanos cometen exactamente el mismo número de errores en fonemas (4), diptongos (1) y sinfonos (5).

PAREJA DE HERMANOS 7 (3B-4B)

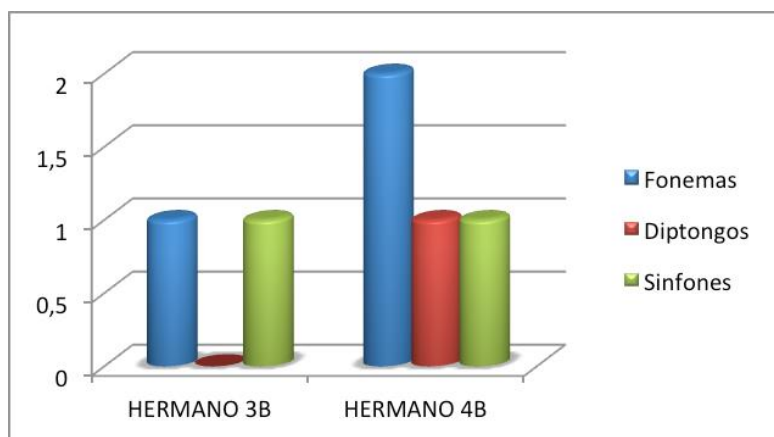


Gráfico 22: Errores de articulación pareja de hermanos 7 (Elaboración propia).

Los alumnos 3B y 4B son mellizos. Las diferencias entre ambos son mínimas y muy poco significativas. El alumno B produce 2 errores en fonemas y 1 en diptongos, y destaca por encima de su hermano B, que solo comete 1 error en fonemas y ninguno en diptongos. En cuanto a los sinfonos, ambos cometen los mismos errores (1).

PAREJA	TIPO	ERRORES EN FONEMAS	ERRORES EN DIPTONGOS	ERRORES EN SINFONES
1 (7A-6B)	Gemelos	(11) + (1)	(1) + (1)	(10) + (2)
2 (13A-14A)	Mellizos	(3) + (4)	(1) + (0)	(0) + (0)
3 (17A-14B)	Mellizos	(16) + (5)	(2) + (1)	(8) + (10)
4 (20A-22B)	Gemelos	(6) + (1)	(1) + (1)	(3) + (1)
5 (21A-23B)	Mellizos	(1) + (0)	(1) + (1)	(2) + (0)
6 (8B-9B)	Mellizos	(4) + (4)	(1) + (1)	(5) + (5)
7 (3B-4B)	Mellizos	(1) + (2)	(0) + (1)	(1) + (1)

Tabla 3: Resumen de los errores de articulación en mellizos y gemelos. (Elaboración propia).

La anterior tabla se presenta a modo de resumen recogiendo la información que aportan las gráficas. De esta forma será más sencillo establecer conclusiones ya que podemos comparar y entender los datos de forma más visual.

Como se observa, en la primera columna se presentan las siete parejas de hermanos numeradas al igual que en las gráficas del 1 al 7. Además se explica qué niños forman cada pareja utilizando su código identificador (número de clase y grupo). La segunda columna hace referencia al tipo de vínculo que une a los hermanos, ya sean mellizos (fecundación en distintos óvulos) o gemelos (fecundación en del mismo óvulo).

En las tres últimas columnas se presentan los errores cometidos en fonemas (primera columna), diptongos (segunda) y sinfonos (tercera) en ambos hermanos por separado.

-ANÁLISIS CUALITATIVO:

En el plano cualitativo se pretende detectar similitudes y diferencias que presentan estos hermanos según el número de errores. Además se ha tenido en cuenta la relación entre hermanos (mellizos o gemelos) para comprobar si tienen sentido las preguntas que se plantean a continuación.

Cuando hablamos de mellizos o gemelos tendemos a pensar en dos personas con la misma apariencia física, o muy similar, que podrían compartir otras muchas cosas como mismos gustos, la misma forma de andar, de reír... ¿Qué pasa entonces con la forma de hablar? ¿Cometerán los mismos errores de articulación dos hermanos entre sí (sean gemelos o mellizos)?

Además de toda la investigación anterior, en este trabajo se han comprobado si estas preguntas se cumplen, aunque sea en una pequeña muestra de siete parejas de hermanos (dos parejas de hermanos gemelos y cinco parejas de mellizos).

Sobre las dos parejas de gemelos, tal y como refleja la tabla, los hermanos 7A y 6B no presentan el mismo número de errores entre ellos, incluso uno comete muchos más errores que el otro. En la otra pareja de gemelos, 20A y 22B, también hay diferencias aunque menos significativas que en el caso anterior. Con los datos obtenidos en estas dos parejas, podemos confirmar que la pregunta *¿cometerán los mismos errores de*

articulación dos hermanos (gemelos) entre sí? no se cumple ya que, aun siendo iguales físicamente y compartiendo el 100% de sus genes, los hermanos no cometen el mismo número de errores. No demuestran ser parecidos en este aspecto. Aun así, entendemos que la muestra (dos parejas) es insuficiente para llegar a una conclusión científica.

En cuanto a las cinco parejas de mellizos, observamos que las parejas 2, 5 y 7 presentan números de errores (en fonemas, diptongos y sinfonos) similares entre los hermanos, o que tan sólo difieren (en número) en uno o dos errores. En el caso de la pareja 3 no cometen el mismo número de errores pero destacan porque en ambos casos producen muchos más errores que el resto de alumnos estudiados. El caso más llamativo, el de la pareja de mellizos 6, es el único en el que realmente los dos hermanos cometen exactamente el mismo número de fallos en fonemas, diptongos y sinfonos.

Con los datos obtenidos en estas cinco parejas, podemos confirmar que la pregunta *¿cometerán los mismos errores de articulación dos hermanos (mellizos) entre sí?* se cumple porque las cifras obtenidas son similares entre los hermanos, aunque los números de errores son exactos solo en una pareja de mellizos. Pese a ser hermanos que no se tienen porqué parecer físicamente, demuestran cometer número de errores similares. No obstante, entendemos que la muestra (cinco parejas) es insuficiente para llegar a una conclusión científica, pero sí nos parece un dato relevante para futuras investigaciones.

Por lo tanto, se puede concluir que la forma de hablar de los gemelos no es la misma, aunque pudiera pensarse que sí. En cambio sobre los mellizos, los resultados muestran similitudes significativas pese a ser diferentes físicamente. Resulta sorprendente que el único caso de exactitud en el número de errores haya sido una pareja de mellizos y no de gemelos.

Este estudio podría servir de base para investigaciones futuras, haciendo un análisis más exhaustivo en el que entraran en juego nuevas variables. Por un lado se podría comparar el nivel de desarrollo del habla entre niños mellizos o gemelos con el resto de alumnos del mismo curso. A la hora de establecer comparaciones entre hermanos se podría tener en cuenta la hora exacta de nacimiento de ambos y analizar si podría influir el hecho de nacer antes o después.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados obtenidos en la evaluación del habla en cincuenta alumnos de cuatro años, se presentan las principales conclusiones del estudio, con las que se pretenden establecer una serie de discusiones con autores que han trabajado esta temática y conocer el alcance de la investigación.

Se observa que San Miguel (2007) ha realizado un análisis de la articulación muy similar a esta investigación. De hecho, también ha diseñado una prueba de evaluación y la ha realizado a una muestra concreta estableciendo una serie de conclusiones, sin embargo, la principal diferencia con respecto a nuestra investigación es que esta autora se ha centrado en la edad de 5 y 6 años y el tamaño de la muestra es menor que la utilizada en este trabajo. Además hace referencia al tipo de error en los fonemas (sustitución, omisión, distorsión e inversión) pero no, por ejemplo, a la posición que ocupa el fonema mal articulado dentro de la palabra.

El primer análisis realizado en esta investigación ha consistido en cuantificar el número de errores totales cometidos en la articulación, diferenciando a niños y niñas. Los resultados obtenidos muestran que los niños cometen más errores que las niñas. En base a esto, y tal y como expone Castañeda (1999), esta evidencia se podría deber a que el ritmo de desarrollo en el proceso de adquisición del lenguaje no es igual en un sexo que en otro, siendo las niñas las que llevan ventaja. La causa está en la maduración de las vías nerviosas que en el caso de las niñas se realiza con mayor rapidez y esto supone que aparezcan antes en ellas que en ellos la habilidad y soltura al hablar.

En cuanto a los errores en fonemas consonánticos, lo más destacable ha sido el número de errores obtenidos en la pronunciación del fonema / \bar{r} / concretamente en posición media de la palabra *perro*. También se constata una dificultad en la articulación del fonema /j/, sobre todo en posición final de palabra. El fonema /s/ presenta un curioso caso de ceceo en la muestra investigada.

En este sentido, hemos encontrado un estudio similar. Serra (1979), citado por Bosch (1983), establece en su estudio un porcentaje de errores en función del tipo de sonido, ordenándolos de menor a mayor dificultad. En dicho estudio se afirma que las consonantes vibrantes múltiples (/ \bar{r} /) son las más difíciles de articular con un 55,1% de error. Esta afirmación es similar a la obtenida en este trabajo.

Con respecto a los diptongos, no cabe duda de que los errores en la palabra *autobús* y su diptongo /au/ ha sido lo más significativo en el total de la muestra evaluada. No se han encontrado estudios que investiguen concretamente las dificultades en la pronunciación de dicho diptongo ni que hayan especificado las distintas articulaciones que le pueden dar los niños de cuatro años a la palabra *autobús*. Lo que hace más original esta parte de la investigación. Sin embargo, Melgar de González (1976), citado por Bosch (1983), establece en su trabajo las edades en las que el 90% de la población articula correctamente un determinado sonido. Entre sus resultados se puede observar cómo la pronunciación del diptongo /au/ se sitúa entre los cinco y los cinco años y medio de edad. Gracias a este estudio de Melgar de González, se puede entender mejor los datos obtenidos y la gran cantidad de errores en la articulación de la palabra *autobús* en niños de cuatro años.

Al hablar de los sinfonos, se hace necesario recordar que todos los evaluados en la prueba han sido articulados mal un mínimo de seis veces. Esto hace pensar que la combinación de fonemas consonánticos en una misma sílaba supone una dificultad para el alumnado infantil.

Así mismo en la investigación se ha realizado un análisis para determinar qué sinfonos son más difíciles para los alumnos, si los que combinaban una consonante con "r" o los que lo hacen con "l". Sin duda los resultados confirman que combinar una consonante con "r" supone mayor número de errores.

Sobre sinfonos, Bloom y Lahey (1978), citado por Barragán y Lozano (2011), han realizado un estudio donde establecen etapas en el desarrollo del lenguaje. En dicho estudio se hace referencia a los sonidos que el niño o niña comienza a dominar según su edad. Resulta curioso que la articulación de sinfonos se inicie entre los cuatro y los cuatro años y medio con /pl/ o /gl/ (ambos combinados con letra "l"), y entre los cinco y los seis años se encuentran el resto de sinfonos tales como /gr/, /gl/, /dr/ que son los que más errores han supuesto en la prueba realizada.

En este caso se puede concluir que los numerosos errores en articulación de sinfonos se deben principalmente a que estas combinaciones de sonidos se adquieren correctamente en edades superiores a cuatro años.

Además de la evaluación de la articulación, la prueba también incluye varias valoraciones en el plano auditivo y el aparato bucofonatorio. El objetivo principal de estas pruebas es determinar si el alumno presenta algún problema en audición o tiene dificultad en la articulación de movimientos con la boca o la lengua. Esto se ha hecho así porque, tal y como afirma Luque (2009) la presencia de causas orgánicas en las alteraciones del lenguaje es una de las que se pueden dar con mayor frecuencia porque la producción de sonidos está relacionada con un gran número de órganos y cualquier fallo o anomalía en los mismos puede provocar un trastorno en el lenguaje. Los aparatos que pueden ser afectados y que se deberían evaluar o vigilar son el aparato bucofonatorio, el auditivo y el sistema nervioso central. Ya se ha dicho que el total de la muestra no presenta problemas de tipo auditivo o que afecten al aparato bucofonatorio y, por lo tanto, se puede concluir que la causa de estos errores no es orgánica sino de otro tipo.

Una vez finalizada la investigación, es necesario revisar los objetivos que se propusieron al inicio y comprobar si los mismos se han cumplido o no. Con referencia al apartado de fundamentación teórica todos y cada uno de los objetivos propuestos se han cumplido y han quedado reflejados en el trabajo. A lo largo de los distintos capítulos se han aclarado varios términos relacionados con el lenguaje, así como sus funciones y componentes. También se han estudiado las etapas y teorías de su desarrollo y se ha profundizado en el estudio de los trastornos o problemas que puede presentar el lenguaje, incidiendo en los que afectan al plano fonológico.

La parte central de la investigación ha servido para la elaboración de una prueba de evaluación que analice el nivel fonológico de alumnos de cuatro años. Los objetivos propuestos también se han conseguido con la elaboración y realización de la prueba. Además, se han podido conocer las características de los alumnos, evaluando la articulación de sonidos, el funcionamiento del aparato articulador, la audición y la conciencia fonológica.

Antes de terminar, es importante reflejar las limitaciones que hemos encontrado en el diseño de la prueba de evaluación para mejorar en futuras investigaciones.

Por un lado en la elaboración de las tarjetas con dibujos se optó por escoger imágenes infantiles en las que el niño pudiera reconocer fácilmente la palabra que debía articular. A pesar de esto, algún dibujo ha creado confusión, por ejemplo el que hace referencia a un lazo y que algún niño lo ha considerado una pajarita, o en el dibujo del saco les ha parecido una bolsa. La solución ante estos problemas ha sido explicar al niño con una oración a qué hace referencia la imagen, evitando en todo momento pronunciar la palabra para que no influya en la articulación del niño.

En cuanto a la recogida de datos se han presentado algunas complicaciones para el examinador el tener que valorar si una palabra se ha pronunciado correctamente o no y del mismo modo transcribir lo que se escuchaba. Por eso y como sugerencia a líneas de investigación futuras se propone grabar en audio la realización de la prueba para poder escucharla cuantas veces sea necesario en caso de duda.

Con respecto al tamaño de la muestra (aunque ya se ha dicho) no es demasiado extenso dado que se ha creído oportuno evaluar a un menor número de alumnos pero abarcar un análisis más exhaustivo. Así mismo se ha centrado en el nivel fonológico del lenguaje ya que dentro del mismo no sólo ha habido un análisis de la articulación sino que se ha indagado en la posición de los fonemas mal articulados y en el tipo de error cometido. Además se han valorado otros aspectos como la audición, la articulación de lengua y boca, el soplo y respiración y la conciencia fonológica.

No obstante se podrían abrir otras líneas de investigación como, por ejemplo, incluir gráficos sobre el sexo o el grupo-clase relacionándolos con errores en fonemas, diptongos o sinfones. O analizar uno a uno cada alumno para saber cómo intervenir en el caso de que fuese necesario.

En conclusión, esta investigación se puede considerar como punto de partida a futuros trabajos. Si se presenta esta posibilidad sería interesante indagar en los sinfones y su dificultad en la articulación entre alumnos de Educación Infantil, por ejemplo. También se podría estudiar el nivel de articulación en tres, cuatro y cinco años comprobando si los logros se ajustan a las edades de los alumnos o si se corresponden con las etapas que muestran distintos autores.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, P. (2010). La dislalia: clasificación, diagnóstico y tratamiento. *Revista arista digital, volumen (2)*, 158-163.

Arroyo, A., Díaz, M., López, L., y Ortega, M. (2004). La evaluación del lenguaje del maestro de audición y lenguaje I. *Pulso, volumen (27)*, 71-93.

Barragán, P. E., y Lozano, S. S. (2011). Identificación temprana de trastornos del lenguaje. *Revista Médica Clínica Las Condes, 22(2)*, 227-232.

Birchenall, L.B. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Revista Lenguaje, 42(2)*, 417-442.

Bosch Galceran, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología, volumen (28)*, 85-114.

Bronckart, J. P. (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona, España: Herder.

Castañeda, P. F. (1999). El lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien. Lima, Perú: UNMSM.

Castejón, J. L., y Navas, L. (2013). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.

Centro Virtual Cervantes (1997). Disponible en línea <https://cvc.cervantes.es/>. Recuperado en mayo de 2018.

Céspedes, C.E. (2011). Trastornos del lenguaje oral. *Revista csif, volumen (38)*, 1-9.

Coll-Florit, M., Vila-Rovira, J. M., Aguado, G., Fernández-Zúñiga, A., Gamba, S., y Perelló, E. (2014). *Trastornos del habla y de la voz*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Cortizas, M. J. I. (2007). *Diagnóstico e Intervención Didáctica del Lenguaje escolar*. La Coruña, España: Editorial Netbiblo.

García, C., Marín, D., y Lizcano, L. (2015). *Intervención en trastornos del lenguaje, la comunicación y el habla*. Valencia, España: Editorial Tirant Lo Blanch.

Jáuregui, C., Mora, C., Carrillo, D. y Oviedo, N. (2016). *Manual práctico para el niño con dificultades en el aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editorial medica panamericana. Disponible en línea <http://www.medicapanamericana.com.ponton.uva.es/VisorEbookV2/Ebook/9789588443621> . Recuperado en abril de 2018.

Lebrera, M. (1993). *Especialización del profesorado de educación infantil (0-6 años)*. Madrid, España: Uned-mec.

Luque, A.M. (2009). Trastornos del lenguaje. *Revista csif, volumen (15)*, 1-15.

Navarro, A. H., y Merín, M. Q. (2012). *La voz del lenguaje: fonética y fonología del español*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Revista Cauce*, (26), 321-347.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Pearson Educación.

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*.

Sanclemente, M. P., y Bordas, C. S. (2011). Patología del lenguaje. Evaluación e intervención. *Boletín de AELFA*, 11 (1), 33-37.

San Miguel, M. R. (2007). *Estimulación de la articulación en niños de 5 a 6 años de edad* (tesis doctoral). UPN, Bogotá, Colombia.

Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.

Suárez, A., Moreno, J.M., Martos, E. y García-Bahamonde, E. (2006). *Dime cómo hablas y te contaré un cuento*. Mérida, España: Editorial Junta de Extremadura.

Suárez, S. (2015). *Los titulares en los cibermedios deportivos. Principales figuras retóricas y su aplicación didáctica* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz.

Villar, F. (2003). El enfoque constructivista de Piaget. En F. Villar. (Ed.), *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación* (pp.263-305). Barcelona, España. Disponible en línea <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>. Recuperado en mayo de 2018.

Villar, F. (2003). Las perspectivas contextual y sociocultural del desarrollo. En F. Villar. (Ed.), *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación* (pp.375-422). Barcelona, España. Disponible en línea <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>. Recuperado en mayo de 2018.

7. ANEXOS

ANEXO 1. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE: ASPECTO FONÉTICO-FONOLÓGICO

FICHA

DATOS PERSONALES

Identificador del alumno:		Género:	
Fecha de nacimiento:		Curso:	
Centro educativo:			
Fecha de exploración:			

EVALUACIÓN DE LA ARTICULACIÓN
LENGUAJE DIRIGIDO CON IMÁGENES

FONEMA	PALABRA	ARTICULACIÓN
/b/	boca	
	cubo	
/m/	moto	
	cama	
/ch/	chocolate	
	coche	
/k/	casa	
	saco	
/n/	nube	
	luna	
	tren	

/p/	pato	
	sapo	
/t/	tomate	
	seta	
/d/	dado	
	nido	
/f/	falda	
	bufanda	
/g/	gato	
	bigote	
/l/	lazo	
	pala	
	sol	

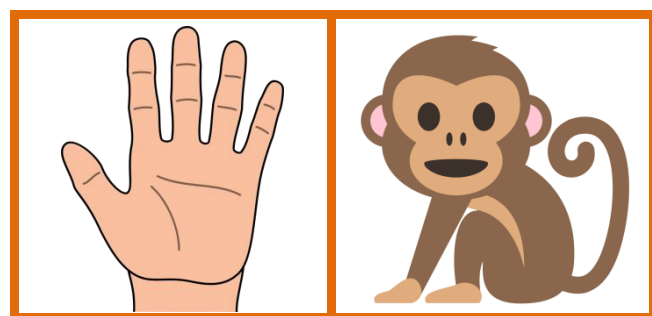
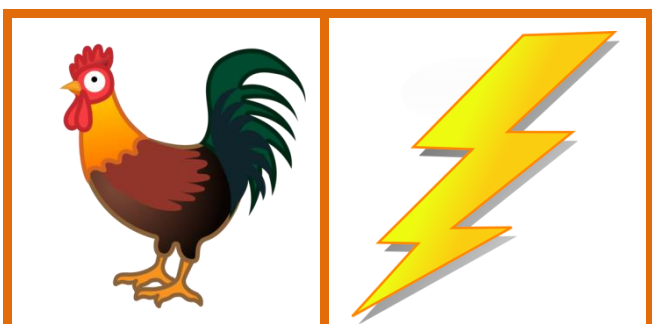
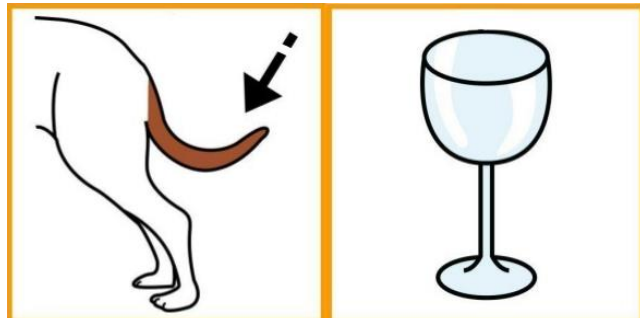
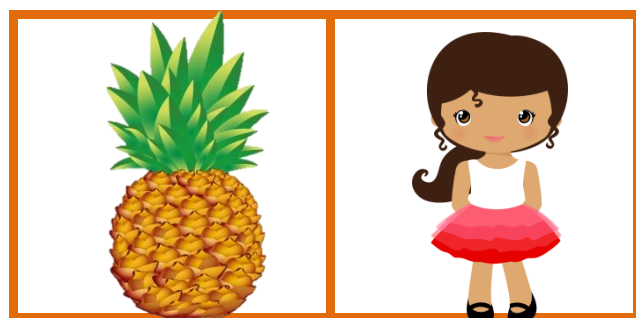
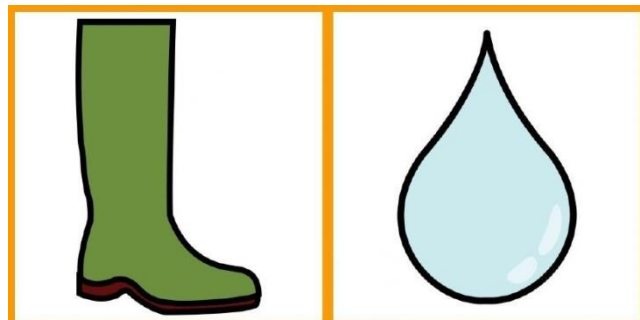
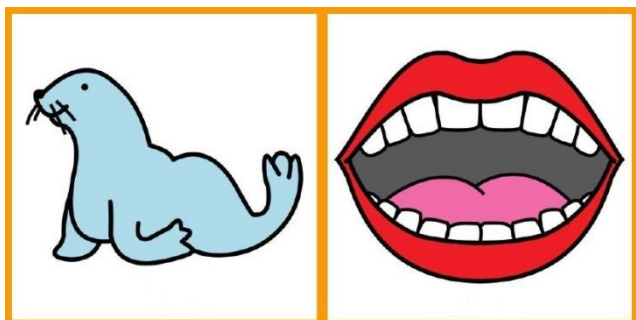
/ll/	llave	
	silla	
/r/ (suave)	pera	
/s/	sal	
	mesa	
	manos	
/ñ/	niño	
/y/	payaso	
/r/ (fuerte)	rata	
	perro	
	collar	
/z/	zapato	
	lápiz	

/j/	jaula	
	tijera	
	reloj	

DIPTONGOS	PALABRA	ARTICULACIÓN
/ie/	pie	
/ei/	peine	
/ua/	agua	
/au/	autobús	
/ue/	huevo	
/io/	avión	
/ia/	piano	
/ai/	aire	

SINFONES	PALABRA	ARTICULACIÓN
/pl/	plato	
/pr/	princesa	
/fl/	flecha	
/fr/	fresa	
/tr/	estrella	
/dr/	cocodrilo	
/br/	libro	
/bl/	tabla	
/cl/	clavo	
/cr/	cromo	
/gr/	grifo	
/gl/	globo	

EVALUACIÓN DE LA AUDICIÓN
LENGUAJE DIRIGIDO CON IMÁGENES



EVALUACIÓN APARATO ARTICULADOR:

HABILIDAD MOTORA (PRAXIAS BUCOFONATORIAS LENGUA-LABIOS)

	SI	NO	OBSERVACIONES
Abrir y cerrar la boca deprisa/despacio.			
Enseñar los dientes.			
Sacar y meter la lengua despacio/deprisa.			
Morderse la lengua.			
Mover la lengua a la derecha e izquierda.			
Mover la lengua arriba y abajo.			
Lengua alrededor de la boca.			

CONTROL DE LA RESPIRACIÓN Y EL SOPLO:

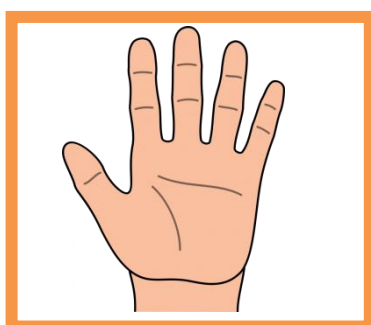
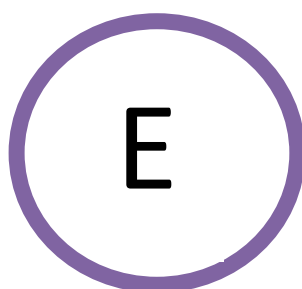
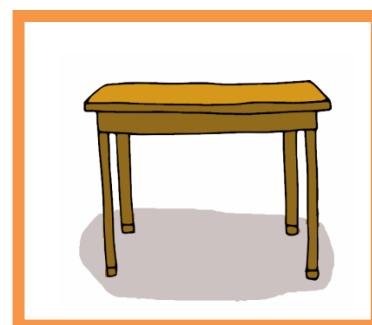
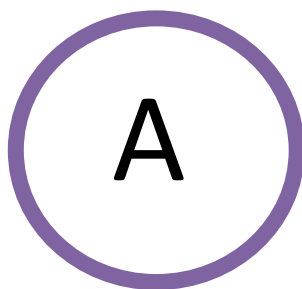
	SI	NO	OBSERVACIONES
Inspirar y espirar por la nariz con la boca cerrada.			
Coger aire por la nariz y expulsarlo por la boca lentamente y en silencio.			
Coger aire por la nariz y expulsarlo por la boca rápido.			
Coger aire por la nariz y expulsarlo por la boca en varios tiempos.			
Soplar suave.			
Soplar fuerte.			

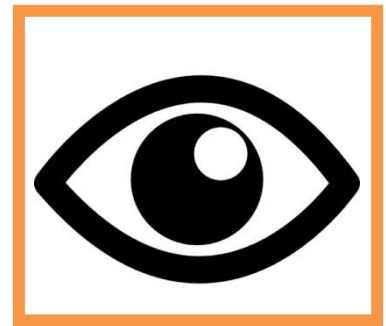
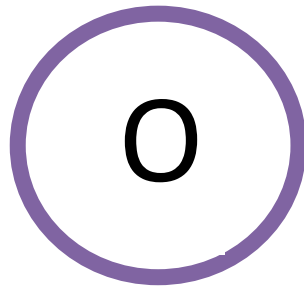
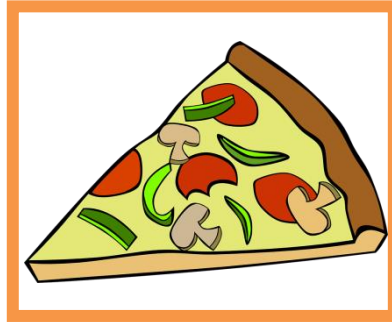
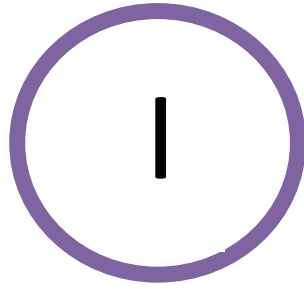
ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

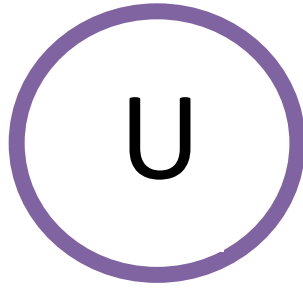
CONCIENCIA FONOLÓGICA

Análisis de la conciencia fonológica para niños y niñas de 4 años de edad. Prueba basada únicamente en las vocales debido al desarrollo en lectoescritura de los niños a esta edad.

¿Qué palabras empiezan por “A”?







OBSERVACIONES

ARTICULACIÓN:

AUDICIÓN:

APARATO ARTICULADOR (ÓRGANOS BUCOFONATORIOS):

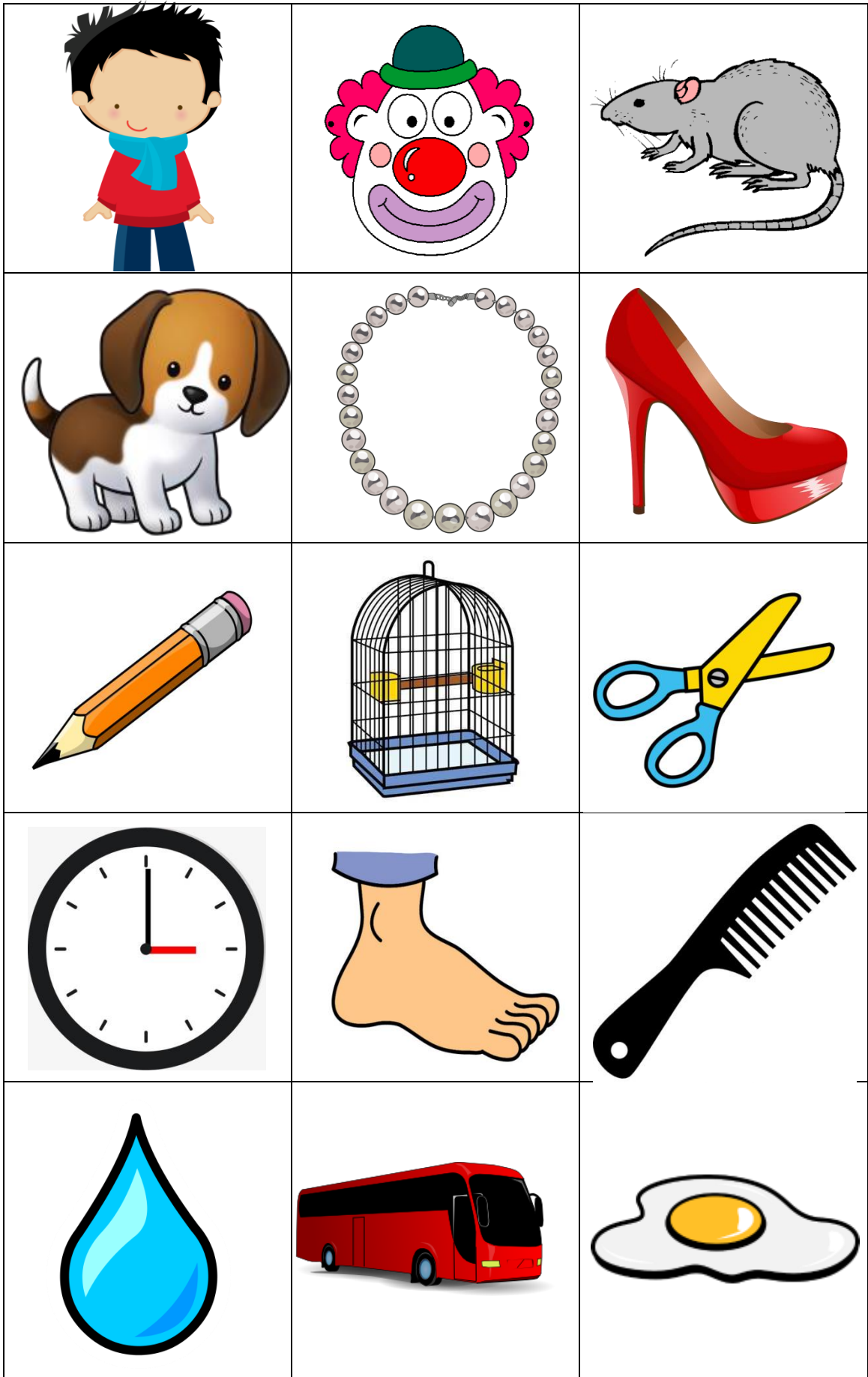
APARATO ARTICULADOR (RESPIRACIÓN Y SOPLO):

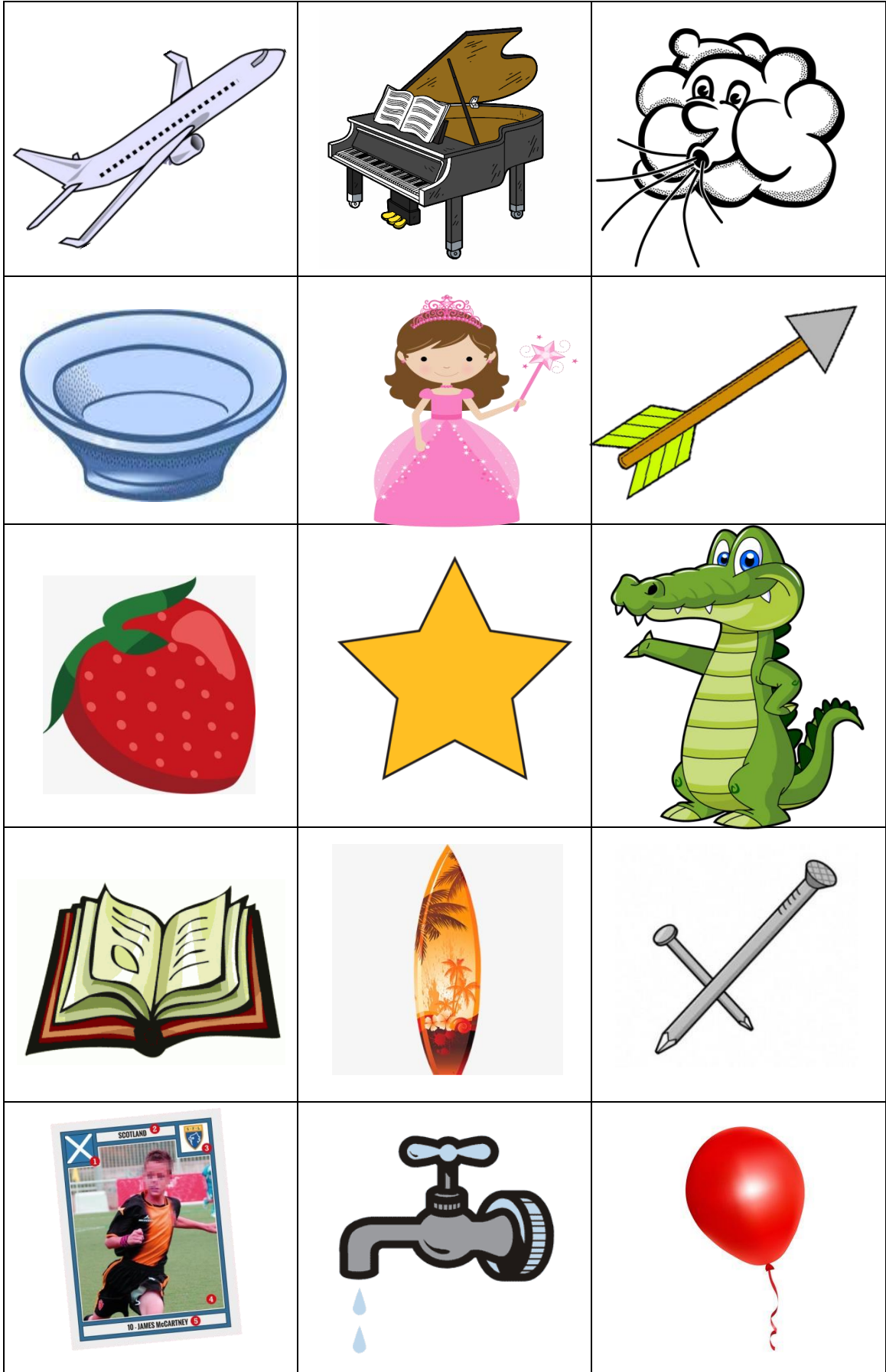
CONCIENCIA FONOLÓGICA:

ANEXO 2. IMÁGENES PARA LA PRODUCCIÓN FONÉTICA









FICHA DE DIAGNÓSTICO

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE: ASPECTO FONÉTICO-FONOLÓGICO


DATOS PERSONALES

Identificador del alumno:	9B	Género:	MWER
Fecha de nacimiento:	28/11/13	Curso:	4 AÑOS
Centro educativo:	DOCE LINAJES		
Fecha de exploración:	25/04/18		

4 años, 5 meses y 2 días
53 meses y 2 días

EVALUACIÓN DE LA ARTICULACIÓN

Lenguaje dirigido con imágenes

FONEMA	PALABRA	ARTICULACIÓN
/b/	boca	
	cubo	
/m/	moto	
	cama	
/ch/	chocolate	
	coche	
/k/	casa	
	saco	
/n/	nube	
	luna	
	tren	

/p/	pato	_____
	sapo	_____
/t/	tomate	_____
	seta	_____
/d/	dado	_____
	nido	_____
/f/	falda	zalda
	bufanda	buzanda
/g/	gato	_____
	bigote	bibote
/l/	lazo	_____
	pala	_____
	sol	_____

/ll/	llave	_____
	silla	_____
/r/ (suave)	pera	perra
/s/	sal	_____
	mesa	_____
	manos	_____
/ñ/	niño	_____
/y/	payaso	_____
/r/ (fuerte)	rata	_____
	perro	_____
	collar	_____
/z/	zapato	_____
	lápiz	_____

/j/	jaula	<u> </u>
	tijera	<u> </u>
	reloj	<u> </u>

DIPTONGOS	PALABRA	ARTICULACIÓN
/ie/	pie	<u> </u>
/ei/	peine	<u> </u>
/ua/	agua	<u> </u>
/au/	autobús	atobús
/ue/	huevo	<u> </u>
/io/	avión	<u> </u>
/ia/	piano	<u> </u>
/ai/	aire	<u> </u>

SINFONES	PALABRA	ARTICULACIÓN
/pl/	plato	prato
/pr/	princesa	_____
/fl/	flecha	frecha
/fr/	fresa	_____
/tr/	estrella	_____
/dr/	cocodrilo	cocarilo
/br/	libro	_____
/bl/	tabla	_____
/cl/	clavo	cravo
/cr/	cromo	_____
/gr/	grifo	_____
/gl/	globo	drobo

EVALUACIÓN APARATO ARTICULADOR:

HABILIDAD MOTORA (PRAXIAS BUCOFONATORIAS LENGUA-LABIOS)

	SI	NO	OBSERVACIONES
Abrir y cerrar la boca deprisa/despacio.	X		
Enseñar los dientes.	X		
Sacar y meter la lengua despacio/deprisa.	X		
Morderse la lengua.	X		
Mover la lengua a la derecha e izquierda.	X		
Mover la lengua arriba y abajo.	X		
Lengua alrededor de la boca.	X		

CONTROL DE LA RESPIRACIÓN Y EL SOPLO:

	SI	NO	OBSERVACIONES
Inspirar y espirar por la nariz con la boca cerrada.	X		
Coger aire por la nariz y expulsarlo por la boca lentamente y en silencio.	X		
Coger aire por la nariz y expulsarlo por la boca rápido.	X		
Coger aire por la nariz y expulsarlo por la boca en varios tiempos.	X		
Soplar suave.	X		
Soplar fuerte.	X		

OBSERVACIONES

ARTICULACIÓN:

Destacan los problemas con el fonema /f/
y varios sílfenes. Le falta vocabulario,
dificultad para nombrar las tarjetas con dibujos.

AUDICIÓN:

Perfecta. 100% bien.

APARATO ARTICULADOR (ÓRGANOS BUCOFONATORIOS):

Perfecta. 100% bien.

APARATO ARTICULADOR (RESPIRACIÓN Y SOPLO):

Perfecta. 100% bien.

CONCIENCIA FONOLÓGICA:

No distingue las vocales /i/, /u/ y /o/.