



Universidad de Valladolid



# **Programa De Intervención En Trastornos De Los Sonidos Del Habla En Alumnado Con Necesidades De Compensación Educativa**

## **Trabajo de Fin de Grado**

Autora: Stella Delgado Capellán

Mención en Audición y Lenguaje, Facultad de Educación y

Trabajo Social, Universidad de Valladolid.

Cuarto Curso

Tutora: María Inmaculada Gallego Gutiérrez

22 de junio de 2023

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero agradecer este trabajo a todo el alumnado que ha formado parte de mi periodo de prácticas, por dedicarme sus aprendizajes y enseñanzas ya que sin ellos no podría haber desarrollado este programa de intervención.

A todos los profesionales del campo de la educación y de la logopedia por su especial colaboración en mi formación que han hecho posible que pueda crear un programa destinado a solventar los problemas de los distintos sonidos del habla.

A Dña. María Inmaculada Gallego Gutiérrez, profesora de la Universidad de Valladolid y tutora de este trabajo final de grado, por guiarme, aportarme sus conocimientos y su atención en la realización de esta investigación.

Y para concluir agradecer también a todas aquellas personas que me han apoyado para que avanzara en esta investigación además de su aporte significativo cuando ha sido necesario.

## Resumen

Los trastornos de los sonidos del habla pueden generar dificultades de comunicación y aprendizaje en aquellos estudiantes que los presentan, esta problemática aumenta cuando se trata de alumnado con necesidades de compensación educativa ya que su riesgo de fracaso escolar es mucho mayor.

El presente trabajo tiene como objetivo mejorar esas dificultades de habla en este grupo de alumnado con el fin de promover su inclusión en el centro educativo y fuera de él, mediante el diseño de un programa de intervención de los sonidos del habla que se desarrollará con el seguimiento de cinco fases cuyo objetivo final es lograr la generalización de aquellos fonemas donde existen dificultades en su pronunciación.

Su realización ha sido posible gracias a la formación y experiencia profesional de la autora, al trabajo de investigación realizado analizando, seleccionando, adaptando una serie de recursos bibliográficos que fundamentan y justifican las aportaciones del proyecto desarrollado.

Palabras Clave: trastornos de los sonidos del habla, programa de intervención, estudiantes, necesidades de compensación educativa, fonemas.

## Abstract

Speech sound disorders can cause communication and learning difficulties in those students who present them, this problem increases when it comes to students with educational compensation needs since their risk of school failure is much higher.

The objective of this work is to reduce these speech difficulties in this group of students in order to promote their inclusion in the educational center and outside, by designing an intervention program for speech sounds that It will be developed by following five phases whose final objective is to achieve the generalization of those phonemes where there are difficulties in their pronunciation.

Its realization has been possible thanks to the training and professional experience of the author, to the research work carried out analyzing, selecting, adapting a series of bibliographic resources that support and justify the contributions of the developed project.

Key Words: speech sound disorders, intervention program, students, educational compensation needs, phonemes.

# Índice

1.	Introducción .....	8
2.	Objetivos .....	9
3.	Justificación del tema .....	10
4.	Marco teórico .....	11
4.1.	El fonema y su clasificación.....	13
4.2.	La importancia de la buena producción de los sonidos del habla .....	16
4.3.	Situación escolar de Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa .....	17
5.	Contexto.....	19
6.	Programa de Intervención .....	20
6.1.	Descripción.....	20
6.2.	Objetivos .....	20
6.3.	Fases .....	21
6.3.1.	<i>Primera fase: Adquisición del punto de articulación con y sin sonido ....</i>	21
6.3.2.	<i>Segunda fase: producción del fonema con sílabas.....</i>	26
6.3.3.	<i>Tercera fase: producción del fonema en la palabra .....</i>	28
6.3.4.	<i>Cuarta fase: incorporación del fonema a oraciones y habla dirigida.....</i>	30
6.3.5.	<i>Quinta fase: generalización del fonema en el habla espontánea .....</i>	32
6.4.	Metodología de trabajo .....	33
6.5.	Materiales y recursos .....	34
6.6.	Estudio de caso .....	37

6.6.1.	<i>Historial escolar</i> .....	37
6.6.2.	<i>Preevaluación del alumno</i> .....	37
6.6.3.	<i>Intervención del programa</i> .....	38
6.6.4.	<i>Post-evaluación del alumno tras la intervención</i> .....	38
6.7.	<b>Evaluación final de programa</b> .....	39
7.	<b>Discusión</b> .....	41
8.	<b>Conclusiones</b> .....	44
9.	<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	46
10.	<b>Anexos</b> .....	51
	<b>Anexo I.</b> Preevaluación mediante el PEFF-R.....	51
	<b>Anexo II.</b> Post- evaluación mediante el PEFF-R.....	52
11.	<b>Índice de figuras</b> .....	53
	<b>Figura 1.</b> <i>Articulemas</i> .....	53
	<b>Figura 2.</b> <i>Silabario fonema /b/ en sílaba directa</i> .....	54
	<b>Figura 3.</b> <i>Silabario fonema /b/ en sílaba inversa</i> .....	55
	<b>Figura 4.</b> <i>Silabario sinfón /b/</i> .....	56
	<b>Figura 5.</b> <i>Articulemas clasificados por colores y fonemas</i> .....	57
12.	<b>Índice de tablas</b> .....	11
	<b>Tabla 1.</b> <i>Terminología utilizada desde 1920 hasta la actualidad, para denominar a los TSH</i> .....	11
	<b>Tabla 2.</b> <i>Grupo dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico.</i> .....	12
	<b>Tabla 3.</b> <i>Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa</i> .....	13

**Tabla 4.** *PEFF-R. Análisis fonético*..... 14

**Tabla 5.** *Cronograma de intervención*..... 38

# 1. Introducción

El habla es la manifestación oral del lenguaje, un sistema intrincado que implica la producción de sonidos organizados de manera precisa para crear palabras y frases con sentido (Martos, 2018).

Esta cualidad que tiene el ser humano debe ser inteligible, es decir, que en su producción todos los sonidos del habla sean claros y precisos para que el receptor no tenga dificultades en comprender el mensaje del emisor.

En el caso de alumnado con necesidades de compensación educativa que ya enfrentan el riesgo de ser discriminados en el entorno escolar, es crucial garantizar que dispongan de las habilidades necesarias para comunicarse de manera eficaz mediante un habla precisa y comprensible.

En muchas ocasiones su situación familiar no les permite hacerse con todas las herramientas que necesitan, con lo cual se precisa de encontrar una solución donde no sea necesaria en gran cantidad la participación de sus allegados y les permita avanzar en la producción de los sonidos del habla de forma efectiva y rápida.

La figura del docente en audición y lenguaje será el principal encargado de ayudar a que el habla de este tipo de alumnado sea mucho más clara y coherente. Para ello se propone crear un programa donde se detallen los pasos a seguir para la adquisición de un fonema determinado con la finalidad de proporcionar esas herramientas de las que muchos estudiantes carecen debido a la situación que tiene en sus hogares.

Las referencias empleadas para su diseño parten de la experiencia de la autora del trabajo, debido a su formación académica durante el grado en Educación Primaria y su experiencia profesional como logopeda en el ámbito privado cuyo fin es establecer de manera reglada una serie de fases que permitan diseñar unas determinadas sesiones dependiendo de las cualidades de cada individuo.



## 2. Objetivos

El primer objetivo es el desarrollar un Programa de Intervención en Trastornos de los Sonidos del Habla destinado a Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa para brindar apoyo y mejorar las habilidades de habla de estos estudiantes.

El segundo objetivo es facilitar la integración social del Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa para promover su participación plena en actividades sociales y académicas.

### **3. Justificación del tema**

Teniendo en cuenta la importancia de la buena producción de los sonidos del habla que se desarrolla en el siguiente apartado he decidido dedicar mi trabajo de fin de grado al desarrollo de un Programa de Intervención en Trastornos de los Sonidos del Habla destinado a Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa con el fin de facilitar su integración social mejorando la inteligibilidad del habla y la pronunciación, lo que favorezca la participación en conversaciones, juegos y actividades grupales. De esta manera se favorecerá una mayor inclusión y aceptación por parte de los demás estudiantes.

Otro motivo por el que he tomado la decisión de centrarme en este tema es que tras mi periodo de realización de prácticas he podido contemplar la importancia de una correcta comprensión y expresión oral en el alumnado para lograr un buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera se afianza más del futuro logro escolar evitando el absentismo y abandono de los estudios por parte de este alumnado.

## 4. Marco teórico

Los trastornos de los sonidos del habla (TSH) son una alteración en la producción articulatoria de los sonidos y/o en el uso funcional de los fonemas de un idioma que afecta la inteligibilidad del habla en diferentes grados y puede ser diagnosticado en las distintas etapas de la vida (Susanibar, 2016).

No siempre se ha utilizado la nomenclatura de THS para denominar esta alteración, ya que uno de los primeros términos fue el de dislalia acuñado por el colegio de logopedas de Europa en 1959. Mientras en EEUU se denominaba “trastorno funcional de la articulación”. Ambos términos se han mantenido en auge hasta 1970 y en la actualidad en algunos países sigue vigente el uso de “dislalia”. Fue en la década de los 70 cuando se comenzó a hablar de la representación lingüística-cognitiva de los sonidos del habla (fonología) y desde ese momento se han ido adoptando diferentes términos para referirse a los sujetos con alteraciones de los sonidos del habla hasta llegar a la actual (Susanibar, 2016).

**Tabla 1**

*Terminología utilizada desde 1920 hasta la actualidad, para denominar a los TSH*

<b>Año</b>	<b>Término utilizado</b>
1920 – 1970	Dislalia y trastorno funcional de la articulación
1971 – 1980	Trastorno de la articulación y trastorno fonológico
1981 – 1990	Trastorno articulatorio-fonológico
1991 – 2005	Trastorno fonológico
<b>2005 en adelante</b>	<b>Trastorno de los Sonidos del Habla - TSH</b>

Fuente: Susanibar, Dioses y Tordera (2016)

Según la tabla de Atención a la Diversidad (ATDI), instrucción del 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León se reconoce este trastorno como dislalia dentro del grupo

de dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico categorizado como un trastornos de la comunicación y del lenguaje no significativo (Instrucción, 2017).

**Tabla 2**

*Grupo dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico*

<b>TIPOLOGÍA</b>	<b>CATEGORÍA</b>
<b>TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE SIGNIFICATIVOS</b>	MUTISMO SELECTIVO
	DISARTRIA
	DISGLOSIA
	DISFEMIA
	RETRASO SIMPLE DEL LENGUAJE <sup>(1)</sup>
<b>TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE NO SIGNIFICATIVOS</b>	DISLALIA
	DISFONÍA
<b>DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE <sup>(2)</sup></b>	DE LECTURA
	DE ESCRITURA
	DE MATEMÁTICAS
	DE LECTO ESCRITURA
<b>CAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE <sup>(3)</sup></b>	

Fuente: Instrucción 1140093 (2017)

Según la ATDI, entendemos como Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE) aquellos que presentan necesidades de compensación educativa debido a sus circunstancias de desventaja. Estas circunstancias los clasifican en tres subgrupos: por incorporación tardía al sistema educativo y/o desconocimiento del idioma, por especiales condiciones geográficas, sociales y culturales al proceder de minorías, ambientes desfavorecidos, exclusión social o marginalidad, temporeros o feriantes, o especiales circunstancias de aislamiento geográfico y por especiales condiciones personales a causa de una enfermedad, hospitalización, situación jurídica especial y/o alto rendimiento artístico o deportivo.

Tabla 3

*Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa*

TIPOLOGÍA	CATEGORÍA
<b>INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL</b>	INMIGRANTES CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA
	INMIGRANTES CON DESFASE CURRICULAR
	ESPAÑOLES CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA
	ESPAÑOLES CON DESFASE CURRICULAR
<b>ESPECIALES CONDICIONES GEOGRÁFICAS, SOCIALES Y CULTURALES</b>	MINORÍAS
	AMBIENTE DESFAVORECIDO
	EXCLUSIÓN SOCIAL
	TEMPOREROS / FERIANTES
	AISLAMIENTO GEOGRÁFICO
<b>ESPECIALES CONDICIONES PERSONALES</b>	CONVALECENCIA PROLONGADA
	HOSPITALIZACIÓN
	SITUACIÓN JURÍDICA ESPECIAL
	ALTO RENDIMIENTO ARTÍSTICO
	ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO

Fuente: Instrucción 1140093 (2017)

#### 4.1. El fonema y su clasificación

Los problemas de articulación surgen cuando la producción del fonema no es funcional. El fonema es la unidad lingüística sonora más pequeña que permite diferenciar un sonido de otro gracias a su valor distintivo. Se puede dividir en dos grandes grupos; fonemas vocálicos que se producen gracias a que no existe ningún obstáculo en el paso del aire expulsado por el aparato fonador y fonemas consonánticos que son aquellos que se producen ante la presencia de uno o más obstáculos en el recorrido de la voz a través de dicho aparato (Recalde, 2019).

Según el modo de articulación, la forma en que el aire es expulsado por la cavidad fonoarticulatoria, los fonemas se pueden clasificar en: oclusivos que consiste en el cierre total del paso del aire seguido de una apretura súbita (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/), fricativos donde existe una fricción en el paso del aire (/f/, /z/, /s/, /x/), africados que comienza con una oclusión y finaliza con una fricción (/ch/), laterales donde la lengua contacta con la parte media de la cavidad oral y el aire sale por los laterales (/l/, /ll/), vibrantes cuando el ápice de la lengua realiza oclusiones breves con la zona alveolar (/r/ vibrante simple, /rr/ vibrante múltiple) y

nasales donde se ocluye el paso del aire por la zona oral debido al descenso del velo del paladar ocasionado que el aire salga por la cavidad nasal (/m/, /n/, /ñ/) (Recalde, 2019).

Según el punto de articulación, que es la posición de los órganos articulatorios en el momento de pronunciar el fonema, se pueden clasificar en bilabiales, aquellos donde hay contacto o cierre de los labios (/m/, /b/, /p/), labiodentales con contacto del labio inferior con los dientes incisivos superiores (/f/), interdientales cuando la lengua se coloca entre los dientes (/z/, /d/), dentales cuando la punta de la lengua contacta con la pared interior de los dientes superiores (/t/), alveolares cuando la lengua y la zona alveolar entran en contacto (/l/, /r/, /rr/, /n/, /s/), palatales donde el dorso de la lengua toca el paladar (/y/, /ch/, /ñ/, /ll/) y velares donde la parte posterior de la lengua contacta con el velo del paladar (/g/, /j/, /k/) (Recalde, 2019).

La adquisición de estos sonidos se realiza de manera similar en casi todos los sujetos que no presentan ningún tipo de dificultad o discapacidad. Según el Protocolo de Evaluación Fonética – Fonológica Revisado (PEFF-R), la adquisición de estos sonidos por edades es la siguiente: a los 2 años las vocales, a los 3 años los diptongos excepto /au/ que se adquiere a los 4 años, también a los 3 años los siguientes fonemas /m/, /ch/, /ñ/, /k/, /t/, /y/, /p/, /n/, /l/, /f/, /b/, /d/, /g/, /s/, /x/, /j/ y la posición inversa de /m/, /n/, /l/ y /s/. A los 4 años el fonema /r/ suave y las trabadas /pl/ y /bl/. A los 5 años la /r/ fuerte y el resto de trabadas (Susanibar, Dioses & Huamaní, 2016).

**Tabla 4**

*PEFF-R. Análisis fonético*

<b>3. FONÉTICA Y FONOLOGÍA:</b>										
<b>3.1 REPETICIÓN DE SILABAS (Análisis fonético)</b>										
<b>Vocales</b>	<b>2 años</b>	[a]	[o]	[u]	[e]	[i]				
<b>Diptongos</b>	<b>3 años</b>	[ja]	[jo]	[je]	[ue]	[ua]	[ej]	[aj]	[uj]	
	<b>4 años</b>	[au]								
<b>Consonantes en sílabas directas</b>	<b>3 años</b>	[ma]	[na]	[na]	[pa]	[ta]	[ka]	[ba]	[da]	
		[ga]	[fa]	[sa]	[xa]	[ja]	[tja]	[la]		
	<b>4 años</b>	[ara]								
<b>Consonantes en sílabas inversas</b>	<b>3 años</b>	[am]	[an]	[al]	[as]					
	<b>5 años</b>	[ar]								
<b>Grupos consonánticos (CCV)</b>	<b>4 años</b>	[pla]	[bla]							
	<b>5 años</b>	[fla]	[cla]	[gla]						
		[bra]	[fra]	[pra]	[cra]	[gra]	[tra]	[dra]		
<b>Tipos de errores</b>	D=distorsión			O=omisión			S=sustitución			

Fuente: Susanibar, Dioses & Huamaní (2016)

A nivel fonético los sonidos se ven alterados en su pronunciación aislada pudiéndose dar tres tipos de errores; sustitución, omisión y distorsión. A nivel fonológico los sonidos se ven alterados en la producción de sílabas y palabras pudiéndose dar cinco tipos de errores: sustitución, omisión, distorsión, adición e inversión.

La sustitución consiste en que el sujeto no sabe pronunciar el fonema y lo cambia por otro, la distorsión en que se pronuncia el fonema, pero de una forma distorsionada o incorrecta, la omisión consiste en directamente no saber pronunciar el sonido y omitirlo, la adición se trata de pronunciar junto al sonido, otro que no corresponde a la palabra y la inversión se trata de cambiar el orden de los sonidos en la palabra (Céspedes, 2011).

El término empleado para designar este tipo de dificultades según la ATDI es el de dislalia. Dentro de los tipos de dislalia, en función de la etiología se pueden clasificar en dislalia evolutiva, dislalia audiógena, dislalia funcional y dislalia orgánica (Cano y Navarro, 2003).

La dislalia evolutiva se define como aquella que se produce como consecuencia de la inmadurez neurológica y cognitiva del sujeto la cual se suele resolver espontáneamente, la dislalia audiógena se asocia a un déficit auditivo, la dislalia funcional es aquella que no tiene una causa determinante y la dislalia orgánica es la que se asocia a malformaciones orofaciales o lesiones en el Sistema Nervioso Central (Cano y Navarro, 2003).

Se marca la edad de 4 o 5 años como el corte para establecer el diagnóstico de dislalia funcional. Si llegados a los 5 años persisten los errores o dificultades en la producción de los fonemas que deberían estar adquiridos a los 3 años, hablamos de retraso del habla. Por lo tanto, tiene un cuadro más complejo que la dislalia (Cano y Navarro, 2003).

Otro tipo de clasificación es según el criterio del nivel lingüístico donde hay tres tipos de dislalia; fonológica que son casos donde no poseen una adecuada representación mental de algunos fonemas del sistema fonológico, fonética donde el sujeto tiene problemas a la hora de realizar los planes motores que van asociados a los fonemas, pero si tiene representación mental de ellos o que los órganos articulatorios no le sirven produciéndose

una incoordinación psicomotora de estos, y por último la dislalia mixta donde existen componentes de ambas dislalias y son las más frecuentes (Cano y Navarro, 2003).

Si se tiene en cuenta el fonema implicado, los errores de articulación se basan en la nomenclatura de los fonemas implicados en el griego clásico siempre seguidas del sufijo -ismo, por ejemplo; sigmatismo cuando hay una alteración del fonema /s/ o rotacismo cuando hay una alteración del fonema /r/ (Pascual, 2002).

## **4.2. La importancia de la buena producción de los sonidos del habla**

Un buen desarrollo en la producción de los sonidos del habla permite que el resto de las áreas que tienen relación como puede ser la comprensión y expresión del lenguaje, la planificación de su discurso, la lectoescritura, la memoria y la atención, la socialización... se desarrollen correctamente, en sintonía con la edad cronológica del sujeto.

Cuando alguna de las áreas falla, ocurren problemas que a corto y largo plazo pueden influir en el resto. No obstante, se debe aclarar que una alteración del habla no implica una dificultad en la expresión de oraciones; sin embargo, ese problema de habla puede conducir a una alteración del lenguaje. Además, en muchas ocasiones la familia no se da cuenta de la gravedad de la situación y el trastorno pasa desapercibido (Lucina, 2017).

Dentro de los problemas que se pueden contemplar pueden ser dificultad para adquirir el proceso de lectoescritura ya que les cuesta mucho entender la estructura gramatical, problemas para expresar sus ideas, pues no se le entiende lo que quiere decir, conjugación incorrecta de los verbos, dificultad para entender las inferencias y el lenguaje figurado, gran dificultad en el seguimiento de instrucciones, problemas en las relaciones con el resto de la clase debido a la dificultad para entenderles, errores en la conciencia fonológica ya que no integran adecuadamente el sonido de las letras y en la ortografía ya que omiten letras y unen palabras al escribir, problemas de tipo comprensivo donde no entienden las explicaciones de los docentes porque en sus códigos lingüísticos son restringidos y como consecuencia se



afectan los dispositivos de aprendizaje, tampoco pueden aprender una segunda lengua o tienen grandes dificultades para ello (Lucina, 2017).

Todas estas limitaciones impiden que pueda tener una sana relación con la gente de su edad, por lo que su vida social se ve disminuida, se desvinculan totalmente de su entorno y pasan a vivir en soledad. Esto puede generar trastornos en el estado de ánimo, como depresión y ansiedad (Lucina, 2017).

### **4.3. Situación escolar de Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa**

Dentro de la ATDI (2017) se encuentra un apartado denominado Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE), destinada a alumnado que presenta necesidades de compensación educativa debido a sus circunstancias de desventaja. Estas circunstancias como se mencionaba anteriormente les clasifican en tres subgrupos ocasionando que sea un alumnado en situación de desventaja en el sistema escolar que provoca que el acceso a los aprendizajes sea muy más difícil. Además, se trata de un perfil de alumnado que en muchas ocasiones da lugar al absentismo escolar. Para evitar este desfase curricular es necesario que los centros con alto número de escolarizados en esta situación tomen medidas.

Estos centros, catalogados como centros de compensación educativa, la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (2011) los define como los lugares que se dirigen a apoyar la inserción socioeducativa del alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas que se encuentren escolarizados en los centros del sistema educativo español.

Para afrontar estas necesidades, los sistemas educativos suelen implementar programas de compensación educativa que proporcionan recursos y apoyos específicos. Dentro de estos programas se suelen incluir refuerzo educativo con clases de apoyo o tutorías individuales o grupales para reforzar los contenidos curriculares y mejorar el rendimiento académico de los alumnos, adaptaciones curriculares para adaptarlo a las necesidades

específicas de los estudiantes, proporcionando materiales didácticos y estrategias de enseñanza diferenciadas, programas de atención temprana donde se implementan intervenciones educativas desde edades tempranas para detectar y abordar las dificultades de aprendizaje antes de que se conviertan en problemas mayores, apoyos pedagógicos especializados donde profesionales de la educación especial o psicopedagogos trabajan directamente con los estudiantes que presentan necesidades de compensación educativa y acceso a recursos y tecnología como libros de texto adaptados o material audiovisual que faciliten su proceso de aprendizaje.

Dentro de los programas de atención temprana que se pueden implementar se propone el que se va a describir en los siguientes apartados como una estrategia eficaz para abordar las dificultades de comunicación en el alumnado con necesidades de compensación educativa.

## 5. Contexto

El siguiente programa se diseña como herramienta para centros educativos que promueven la inclusión, como parte de las estrategias de apoyo y atención a la diversidad. Este programa se debe llevar a cabo en el aula de audición y lenguaje por parte del docente en audición y lenguaje con el apoyo y colaboración del resto de profesionales de la educación como el tutor o tutora del aula ordinaria, el docente de educación especial y el orientador u orientadora del centro.

Está destinado a alumnado con necesidades de compensación educativa de la etapa de Educación Infantil y primeros cursos de la Etapa de Educación Primaria que presenta dificultades del habla teniendo en cuenta que la implementación de este programa debe ser flexible y adaptarse a las necesidades y características individuales de cada estudiante.

Además, la colaboración y coordinación con las familias debido a la situación escolar de este tipo de alumnado, debe considerarse como un problema a la hora de desarrollar dicho programa teniendo en cuenta en todo momento la dificultad para colaborar con ellos e intentando asegurar una intervención efectiva y coherente.

## 6. Programa de Intervención

### 6.1. Descripción

El siguiente programa se trata de un conjunto de estrategias y actividades diseñadas para abordar y mejorar las dificultades en la producción de sonidos del habla. Estas intervenciones están diseñadas para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y se deberían llevar a cabo en colaboración con profesionales de la educación, terapeutas del habla y las familias.

En dicho programa se describirán una serie de fases por las que se debe pasar hasta lograr adquirir y generalizar el fonema que se esté trabajando en cada caso. Además, se darán una serie de pautas para que su implementación sea exitosa, aunque el apoyo familiar sea escaso.

Además, se debe mencionar que antes de llevarlo a cabo se tiene que realizar una evaluación inicial de cada caso para identificar y analizar los trastornos de los sonidos del habla que presenta cada estudiante. Esta evaluación puede incluir pruebas formales, observación en situaciones de comunicación y análisis de muestras de habla. El objetivo es determinar los sonidos donde tiene problemas y su impacto en la comunicación y el lenguaje con los demás.

También se debe tener en cuenta que este programa es una propuesta de intervención que no se adapta a ningún caso en particular y que es por ello que en el momento de llevarlo a la práctica se tiene que ajustar a cada situación individual para lograr su máximo beneficio.

### 6.2. Objetivos

Los objetivos del siguiente programa son:

- Mejorar la articulación de los sonidos del habla para lograr una pronunciación precisa.
- Aumentar la inteligibilidad del habla mejorando así la comunicación efectiva.

- Desarrollar la discriminación auditiva para identificar y diferenciar los sonidos del habla tanto en el habla propia como en el habla de los demás.
- Promover la autorregulación de los propios errores del habla.
- Generalizar las habilidades del habla adquiridas no solo en el aula, sino que también en el entorno escolar, en el hogar y en la interacción con sus compañeros.
- Fomentar la confianza y la autoestima de los estudiantes en su capacidad para comunicarse eficazmente.
- Facilitar la adquisición y uso de los nuevos aprendizajes escolares.

### **6.3. Fases**

A continuación, se describen una serie de fases que se deben seguir para la adquisición y uso correcto de cualquier sonido del habla con el fin de lograr su generalización en el habla espontánea.

#### **6.3.1. Primera fase: Adquisición del punto de articulación con y sin sonido**

Para poder pronunciar de forma correcta un fonema, es necesario conocer su punto de articulación. En esta primera fase se pretende introducir el trabajo para la adquisición de un sonido del habla que no esté presente en el sujeto, suene distorsionado o lo sustituya en el habla por otro sonido parecido. Cada sonido requiere de una posición de los órganos articulatorios específica.

El trastorno de los sonidos del habla puede afectar a diferentes consonantes y vocales, aunque algunos sonidos tienden a presentar un problema mayor. En algunos casos, esto se debe a que requiere movimientos más ágiles y precisos, como ocurre con la consonante /r/. En otras ocasiones, el punto de articulación de ciertos sonidos no es visible, lo que dificulta su imitación, como sucede con la consonante /k/. También hay ocasiones en las que se deforman las posiciones de la lengua al pronunciar sonidos como la consonante /s/, lo cual ocurre con mayor frecuencia (Romero, 2014).

En el momento de iniciar el programa es fundamental establecer unos objetivos sobre el trabajo que se va a llevar a cabo, en relación con esto, DeVeney et al. (2020) proporciona una serie de consideraciones para la selección de los objetivos.

La primera es priorizar los sonidos de alta frecuencia, es decir, aquellos que interfieren en su inteligibilidad al hablar. La segunda es priorizar sonidos tempranos en el desarrollo, según su orden de adquisición en su desarrollo evolutivo. La tercera consideración es priorizar los sonidos que tendrán un éxito temprano ya que de esta manera se refuerza su autoestima porque se logran pronunciar mucho antes. La cuarta consideración es priorizar los sonidos atípicos, es decir, aquellos que no son tan habituales debido a que hay poca certeza de que puedan desaparecer solos. La quinta consideración sería priorizar sonidos estimulables, que son aquellos que mejoran ante el modelo correcto del profesional. La sexta consideración sería priorizar sonidos no estimulables, seleccionando objetivos que parecen más complejos para el sujeto y la última consideración sería incorporar sonidos importantes para el alumnado que ayudan a reforzar su autoestima ya que son fundamentales para él (DeVeney et al., 2020).

Dependiendo de las características de cada sujeto se seleccionan una serie de objetivos u otros que sean beneficiosos para avanzar de la forma más rápida y correcta posible.

Una vez establecidos dichos objetivos, en el inicio de esta primera fase se comienza trabajando la posición lingual y labial del fonema, mediante el apoyo visual en todo momento. Para ello el propio docente puede servir como ejemplo para el alumnado o se pueden utilizar imágenes visuales de la colocación lingual.

Haro Castilla (2019) nos proporciona un material que se puede encontrar en su blog *Siembra Estrellas* para usar como apoyo visual que es el de los Articulemas, unas ilustraciones que figuran una aproximación de la posición de la boca en el momento de realizar el sonido y que la idea que tienen es representar el sonido (figura 1).

Es ampliamente conocido que el término "punto de articulación" en realidad se refiere a una "área de articulación" que puede variar significativamente dentro del mismo sonido,

debido a los procesos de coarticulación. Por lo tanto, no existe un "punto exacto" fijo. Incluso una misma persona puede pronunciar un sonido en "diferentes ubicaciones" dentro de esa área, y en diferentes personas, estas posiciones pueden cambiar para el mismo sonido (Haro Castila, 2019).

Además de ese apoyo visual, se debe hacer uso de herramientas como los depresores linguales que pueden servir de guía para colocar la lengua en los distintos sonidos. Otra herramienta muy necesaria es el uso de un espejo donde el alumnado pueda en todo momento verse la boca para poder colocarla correctamente y observar por él mismo si comete errores de posicionamiento o no.

En aquellos fonemas que se requiere de la elevación lingual como la /r/ o la // además se puede utilizar algún tipo de alimento como el barquillo que se trata de una hoja muy delgada de pan o de galleta que al colocarse en las rugas palatinas se queda pegada con la saliva y el alumnado puede practicar la elevación lingual intentando quitarlo con el ápice de la lengua.

Una vez que el sujeto sabe colocar correctamente las estructuras orofaciales para la producción de un determinado fonema, se comenzaría a producir el sonido para su utilidad. Esta segunda parte muchas veces va unida al aprendizaje de la correcta posición del fonema y ocurre cuando se le pide al estudiante que expulse la cantidad de aire suficiente para que suene. En estos momentos comienzan a funcionar sus cuerdas vocales que hacen que suene el fonema.

En esta segunda parte el docente debe ser un ejemplo para el estudiante en la producción del sonido emitiéndolo él mismo. En caso de que no sea capaz de expulsar la cantidad de aire necesaria para articular el fonema, se puede utilizar algún material como una vela que el propio escolar debe apagar o mover al producir aire para que suene.

#### **6.3.1.1. La controversia de las praxias bucofonatorias.**

Las Praxias Bucofonatorias se refieren a las habilidades motoras finas relacionadas con los movimientos de la boca y la cara. Estas habilidades nos permiten desarrollar los

movimientos necesarios para producir los sonidos del habla y expresar emociones a través de la expresión facial. Al trabajar en las Praxias Bucofonatorias, nos enfocamos en mejorar la tonicidad y la movilidad de los órganos involucrados en los movimientos de la cara como los labios, la lengua, los músculos faciales, entre otros. El objetivo es fortalecer y coordinar estos músculos para facilitar una correcta expresión facial (López, 2015).

Dentro de las praxias bucofonatorias se pueden encontrar las praxias bucofonatorias no verbales que son movimientos llevados a cabo con las estructuras anatómicas del habla que hacen desplazamientos o posturas específicas, pero sin generar sonido fonético. Existen cuatro tipos de praxias bucofonatorias no verbales: praxias labiales, praxias linguales, praxias de mandíbula y de mejillas y praxias velo-palatinas como toser, hacer gárgaras, tragar agua, absorber o soplar. Además, hay otro tipo de praxias bucofonatorias llamadas praxias bucofonatorias verbales, las cuales se refieren a los movimientos que nos ayudan a articular los sonidos y sílabas de diferentes niveles de dificultad. Estas praxias también incluyen el desarrollo de la agilidad y fluidez necesarias para producir secuencias de sílabas. Dentro de este grupo de praxias, encontramos actividades como la repetición de sonidos individuales frente a un espejo, lo que nos permite observar el punto y la forma en que articulamos cada sonido. Esto nos ayuda a practicar y perfeccionar la pronunciación de los fonemas (Susanibar et al., 2016).

En el tratamiento de los trastornos del habla se han practicado dos enfoques metodológicos que están en contraposición; los basados en ejercicios de motricidad oral que serían las praxias no verbales y los que emplean tareas de procesamiento de habla con material verbal como fonemas, sílabas y palabras, conocidos como praxias verbales que son los utilizados hasta ahora en el desarrollo del programa. La bibliografía anglosajona determina que las praxias bucofonatorias no verbales no son suficientes para tener la identidad fonética (Ygual-Fernández y Cervera-Mérida, 2016).

En un estudio realizado en España en 2015, se llevó a cabo un intento de demostrar la efectividad de un programa específico de ejercicios de praxias no verbales. El grupo experimental consistió en 7 participantes, quienes fueron sometidos a un programa que se



enfocó exclusivamente en el uso de ejercicios para el control motor de los músculos orofaríngeos. Sin embargo, ninguno de los objetivos planteados en el estudio, que incluían mejorar la pronunciación y lograr un mayor incremento en los fonemas de adquisición tardía, alcanzó una significación estadística. Esto significa que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas que respaldaran la eficacia del programa en los resultados deseados (Ygual-Fernández y Cervera-Mérida, 2016).

Con lo cual, no se deben usar estos programas en el trabajo de los trastornos de los sonidos del habla ya que se trata de sujetos sin clínica neurológica ni alteración estructural de la boca. No obstante, son indicados en las dificultades de pronunciación en cualquier patología del lenguaje, las dificultades de deglución, el babeo, la apnea obstructiva del sueño, los trismos y las estereotipias verbales (Ygual-Fernández y Cervera-Mérida, 2016).

En el apartado anterior, se mencionaron algunos ejercicios que podrían considerarse como praxias. Sin embargo, es importante destacar que estos ejercicios se centran específicamente en trabajar los movimientos asociados a cada fonema, es decir, los movimientos orales necesarios para producir correctamente cada sonido del habla. Es común que en terapias o programas de rehabilitación del habla se realicen ejercicios que implican el soplo o el movimiento de la lengua de forma aislada, sin un objetivo específico dentro del contexto de los sonidos del habla. Sin embargo, en el enfoque mencionado, se prioriza la práctica de movimientos específicos que están directamente relacionados con la producción de cada fonema.

Estos ejercicios se diseñan para mejorar la precisión y coordinación de los movimientos bucofonatorios involucrados en la producción de los sonidos del habla. Se enfocan en trabajar los músculos y estructuras orales relevantes para cada fonema en particular, lo cual ayuda a mejorar la articulación y la pronunciación adecuada.

En resumen, los ejercicios mencionados anteriormente se enfocan en trabajar los movimientos específicos necesarios para cada fonema en el habla. A diferencia de otros ejercicios más generales, estos se centran en mejorar la precisión y coordinación de los movimientos bucofonatorios relacionados con la producción de los sonidos del habla, en lugar

de practicar movimientos aislados como el soplo o el movimiento de la lengua sin un objetivo determinado dentro del contexto del habla.

### **6.3.2. Segunda fase: producción del fonema con sílabas**

Esta segunda fase se debe iniciar una vez que el estudiante sea capaz de realizar el sonido del fonema correcto y con la posición de los órganos articulatorios que corresponde. Esta fase trata de unir el sonido del fonema con las vocales para poder crear una sílaba.

Dependiendo del sujeto y del fonema que se esté trabajando en muchas ocasiones la primera fase se fusionará con la segunda fase, pero en otras se deberá ir desarrollando las fases de manera individual teniendo en ocasiones que retroceder por no haber cumplido los objetivos suficientes para avanzar.

Las vocales pueden variar en términos de altura (alto, medio, bajo), posición de la lengua (anterior, central, posterior) y redondez de los labios (redondeadas o no redondeadas). La /a/ es una vocal baja central y se pronuncia colocando la lengua separada del paladar y en una posición intermedia dentro de la boca, mientras que los labios tienen que estar bien abiertos y estirados. La /e/ es una vocal media central y se pronuncia acercando un poco la lengua al paladar y colocándola en la parte delantera de la boca, mientras que los labios tienen que estar un poco abiertos y estirados. La /i/ es una vocal alta anterior y se pronuncia acercando mucho la lengua al paladar y colocándola en la parte delantera de la boca. Además, los labios tienen que estar entreabiertos y estirados.

En cuarto lugar, la /o/ es una vocal media posterior y suena acercando la parte de atrás de la lengua al velo del paladar, en la parte posterior de la boca, mientras que los labios se cierran un poco y se redondean. Y la última vocal, la /u/ es alta y posterior, se pronuncia acercando mucho la parte de atrás de la lengua al velo del paladar, en la parte posterior de la boca y los labios se cierran mucho y se redondean (Prieto, 2019).

Otro factor que influirá bastante será la capacidad del sujeto para unir el sonido fonético con la vocal y así crear la sílaba. En muchas ocasiones no es capaz de integrarlo a la vocal y con lo cual se debe centrar gran parte del trabajo en conseguir unir los dos sonidos.

Para ello es recomendable comenzar trabajando por la producción del sonido y después incluir la vocal separando ambos sonidos y alargando este último. Estrategias como utilizar gestos ayudan a que el sujeto sepa que sonido realizar en cada momento.

Para poder unir ambos sonidos se pueden emplear juegos o actividades donde el estudiante pueda elevar el tono o intensificar la velocidad de habla para que ambos se fusionen.

También es muy útil el apoyo visual mediante el propio espejo para que se visualice mediante los ejercicios o el uso de imágenes donde Haro Castilla (2019) nos proporciona un material que se puede encontrar en su blog *Siembra Estrellas* para usar como apoyo visual que es el del Silabario, unas ilustraciones que figuran una aproximación de la posición de la boca en el momento de realizar el sonido y después la vocal de la sílaba que forman (figuras 2, 3 y 4).

Además, se debe mencionar que algunos fonemas tienen varias posiciones a la hora de formar una sílaba, de esta manera si el fonema es consonante se coloca antes que la vocal, este recibirá el nombre de sílaba directa mientras que, si se coloca antes el fonema vocal que el fonema consonante, este recibirá el nombre de sílaba inversa como es el caso de los fonemas /n/, /m/, /s/, /l/, /b/, /k/, /d/, /f/, /p/, /r/, /t/, /x/, /z/.

También existen otro tipo de sílabas formadas por dos consonantes y una vocal, conocidas como sinfonos o trabadas. El trabajo de articulación de sinfonos es semejante a la de fonemas se presentan de acuerdo con la consonante con que se puede formar un sinfón, teniendo en cuenta que éstos se forman cuando se unen dos fonemas consonánticos como: /b/, /p/, /t/, /f/, /d/, /g/, /c/ combinados con los fonemas /l/ y /r/ (Rivas y Poveda, 2012).

Dependiendo del caso en particular, se pueden hacer ejercicios de discriminación de los sonidos que consiste en trabajar con el estudiante sus habilidades para poder diferenciar fonemas que se parecen mucho en su articulación. De esta manera se evitan los posibles errores de sustitución en el momento de aprender un nuevo sonido.

Según Espacio Logopédico (2015), las sustituciones más frecuentes que se pueden contemplar son la producción de /l/, /g/, /d/ en lugar del fonema /r/; /z/ en lugar de /s/; /t/ en lugar de /k/; /b/ por /p/, /g/ por /d/ y /l/ por /d/.

Reconocer los errores del sujeto para poder desarrollar un programa adaptado a sus dificultades es fundamental para obtener buenos resultados, por ello se debe primero reforzar la sílaba que se esté trabajando de forma aislada y después comenzar con la discriminación de ese sonido en caso de que fuera necesario.

### **6.3.3. Tercera fase: producción del fonema en la palabra**

La producción del fonema en una palabra implica una serie de procesos articulatorios que se llevan a cabo para emitir los sonidos específicos que componen esa palabra. Estos procesos implican la configuración de los órganos vocales, como la lengua, los labios, los dientes y la faringe, para producir los sonidos deseados.

Cada fonema tiene características articulatorias particulares, que determinan cómo se produce y cómo se diferencia de otros fonemas. Hasta ahora hemos visto los puntos y modos de articulación que se refieren a la posición relativa de los órganos vocales en el tracto vocal durante la producción del sonido y a la forma en que se produce la obstrucción o el paso del aire en el tracto vocal. También hemos visto con el trabajo de las sílabas las características vocálicas que implican la configuración de la lengua y los labios para permitir el paso libre del aire.

En esta fase donde se comienza con la producción de palabras, los fonemas pueden influirse mutuamente debido a la coarticulación, que es el fenómeno en el cual los órganos vocales anticipan o preparan su posición para el siguiente sonido mientras aún están produciendo el sonido actual. La manera en que se colocan los órganos de articulación hace que un mismo sonido se pronuncie de diferente manera; por ejemplo, en la palabra "botella", el fonema /b/ se articula con los labios cerrados para la oclusión, pero también se prepara la posición de la lengua para el siguiente fonema /o/ (Licona et al., 2004).

En la producción de fonemas, otro factor importante a considerar es la posición del fonema dentro de la palabra. La posición del fonema puede ser inicial, media o final, lo que puede influir en su pronunciación y generar diferentes desafíos articulatorios.

- Posición inicial: cuando un fonema se encuentra al principio de una palabra, se dice que está en posición inicial. La posición inicial suele ser más accesible para la articulación, ya que los órganos vocales están en reposo antes de producir el sonido. Por ejemplo, en la palabra "mesa", el fonema /m/ está en posición inicial.
- Posición media: un fonema en posición media se encuentra en el medio de una palabra, entre otros fonemas. La posición media puede presentar desafíos adicionales debido a la transición articulatoria desde el fonema anterior al siguiente. Por ejemplo, en la palabra "pelota", el fonema /l/ está en posición media.
- Posición final: un fonema en posición final se encuentra al final de una palabra, generalmente en la última sílaba. La posición final puede ser especialmente desafiante debido a la necesidad de concluir la pronunciación de la palabra de manera clara y precisa. Por ejemplo, en la palabra "emperatriz", el fonema /z/ está en posición final.

Además, es posible encontrar combinaciones de estas tres posiciones en una palabra, lo que puede aumentar la dificultad para su pronunciación. Por ejemplo, en la palabra "camilla", el fonema /c/ está en posición inicial, mientras que el fonema /m/ está en posición media.

La posición del fonema en la palabra puede influir en la forma en que se articula, ya que los órganos vocales deben adaptarse y prepararse para producir el siguiente sonido. La posición inicial suele ser más fácil, mientras que la posición final puede requerir una mayor precisión para concluir la pronunciación de la palabra de manera satisfactoria. Es importante tener en cuenta estos factores al trabajar en la mejora de la pronunciación y la articulación de los fonemas.

En el momento de realizar los ejercicios y actividades para el trabajo de las palabras de un determinado fonema se puede abordar desde dos perspectivas: mediante la repetición o mediante la producción sin escuchar antes el sonido. Al principio es recomendable trabajar mediante repetición siendo el docente el que sirva de ejemplo para el estudiante. Además, el uso del espejo es un buen apoyo para que el sujeto se vea mientras repite la producción.

A medida que avanza y va reforzando el sonido en palabra, se puede pasar al siguiente punto que es hacerlo mediante la visualización de la palabra y que la mencione. Esto se puede trabajar con el uso de lotos fonéticos que son dibujos de palabras de los distintos fonemas que se pueden usar de distintas maneras, pero en este caso se emplean para trabajar la articulación del fonema. Además, una vez que el estudiante controle la pronunciación de los lotos seleccionados para trabajar el fonema, se pueden utilizar para hacer juegos como puede ser el bingo o juegos de memoria y trabajar la semántica definiendo la palabra o el vocabulario. De esta manera se refuerza su pronunciación (Núñez y Martínez, 2016).

Para hacerse con el material de los lotos fonéticos existen distintas páginas que los proporcionan, como recomendación se menciona ARASAAC que es un portal de Comunicación Aumentativa y Alternativa perteneciente al Gobierno de Aragón que ofrece recursos gráficos y materiales adaptados para facilitar la comunicación y la accesibilidad cognitiva a todas las personas que, por distintos factores presentan dificultades en estas áreas, que dificultan su inclusión en cualquier ámbito de la vida cotidiana (ARASAAC, 2007).

#### **6.3.4. Cuarta fase: incorporación del fonema a oraciones y habla dirigida**

La incorporación del fonema en oraciones y en el habla dirigida es un paso importante en el desarrollo de la adquisición de fonemas específicos. Cuando el sujeto adquiere nuevos fonemas, es importante que aprenda a utilizarlos en contexto, es decir, en oraciones y frases. La incorporación del fonema en oraciones implica utilizarlo de manera apropiada y coherente dentro de la estructura gramatical. Además, permite a los sujetos practicar su producción y comprensión auditiva en un contexto comunicativo más amplio. También les ayuda a

internalizar la relación entre los sonidos y el significado de las palabras dentro de una estructura gramatical más completa.

Para poder llevar a cabo esta nueva fase se debe tener un buen dominio vocal de las palabras que se vayan a emplear para componer las oraciones o por lo menos del fonema de la palabra que se esté trabajando en ese momento. Dependiendo de las características del estudiante se podrá desarrollar esta fase solo utilizando la repetición por parte del docente, el cual creará oraciones con las palabras y el sujeto tendrá que repetir las o mediante la visualización de la palabra y que el estudiante invente una frase a partir de ella.

Una vez que se domine el uso de la palabra en oraciones, se podrá pasar al habla dirigida que se trata de modificaciones del habla de los adultos para comunicarse con los infantes. Esta modificación se puede ajustar a procesos de simplificación sustitución o emisión de fonemas y partículas, clarificación para facilitar la identificación de elementos morfosintácticos a través de la ralentización, repetición y segmentación intencional de palabras y elementos, o a la expresividad con variaciones de entonación y uso de formas hipocorísticas (Bruner, 1978).

De esta manera el habla del docente se ajustará a las distintas necesidades de cada estudiante para hacer el mayor uso posible del fonema que haya aprendido en cada ocasión. Por ejemplo, si un estudiante está aprendiendo el fonema /s/, el docente podría enfatizar y exagerar la pronunciación del sonido /s/ al hablar con él, usando palabras que contengan ese fonema y señalando ejemplos visuales relacionados con el sonido /s/. Esto le ayuda a captar y reconocer el fonema específico en el habla, facilitando su propia producción.

El habla dirigida proporciona una exposición intencional y repetitiva al fonema objetivo, lo que ayuda al estudiante a desarrollar una mayor conciencia y dominio de ese sonido en particular.

Para realizar el uso del habla dirigida se pueden utilizar múltiples juegos y actividades que potencien el uso del fonema por parte del sujeto y que le motiven a expresarse oralmente con el docente para mejorar su uso en el discurso.

En resumen, la incorporación del fonema en oraciones y el uso del habla dirigida son estrategias esenciales para que los estudiantes adquieran y practiquen nuevos fonemas. Estas prácticas les permiten utilizar los sonidos en un contexto comunicativo significativo y recibir una exposición enfocada y repetitiva al fonema en el habla de los adultos, lo que contribuye a su desarrollo y dominio del lenguaje.

### **6.3.5. Quinta fase: generalización del fonema en el habla espontánea**

Según la Fundación Brincar (2011), el habla espontánea es definida como un conjunto de comportamientos comunicativos que se producen en la ausencia de indicaciones y otras claves verbales.

En el habla espontánea, la generalización del fonema debe ocurrir, aunque existan factores como la velocidad del habla, la comodidad articuladora o la influencia del contexto lingüístico. Por ejemplo, la velocidad del habla puede influir en la pronunciación de los sonidos, lo que puede llevar a la omisión o sustitución de ciertos fonemas o a la realización de variantes más rápidas y menos precisas. Además, la comodidad articuladora puede llevar a cabo adaptaciones en la producción de los sonidos, lo que puede resultar en generalizaciones o simplificaciones en ciertos contextos.

Es importante tener en cuenta que estos fenómenos pueden variar dependiendo de las características de cada estudiante. Con lo cual el objetivo de esta fase es lograr generalizar ese sonido aprendido, incluso en aquellas situaciones donde el sujeto se vea lo más cómodo posible.

Para poder llevar a cabo este punto del programa será necesario crear una situación de seguridad y comodidad, aunque en fases anteriores también sea necesaria para lograr los objetivos marcados. En esta fase será clave para identificar si el fonema está aprendido o no.

Para lograr crear esa situación será imprescindible conocer los gustos y cualidades de cada estudiante, creando una situación lúdica que permita que se desenvuelva con total seguridad.



Este punto del programa funcionará como trabajo del fonema a la vez que hará de evaluador para poder identificar aquellos fonemas que aún no se han logrado pronunciar correctamente y dar el alta a aquellos que ya tenga adquiridos. En caso de que el fonema trabajado no le logre integrar en su habla espontánea, se tendrá que retroceder las fases que sean necesarias para lograr afianzarlo más.

#### **6.4. Metodología de trabajo**

En este apartado se dispone a describir el conjunto de pasos, técnicas y herramientas que guían el proceso de trabajo del programa y facilitan la organización, coordinación y seguimiento de las actividades. Existen diversas metodologías de trabajo que se adaptan a diferentes contextos y necesidades. Algunas de las más conocidas incluyen un enfoque más tradicional y otras más novedosas se tratan de metodologías más modernas, las cuales se selecciona según las particularidades del programa o la actividad a realizar.

La elección de la metodología de trabajo adecuada es crucial para el éxito de cualquier programa, ya que afecta directamente la eficiencia, la calidad y la capacidad de adaptación a los cambios. Al seguir una metodología de trabajo bien definida, se pueden alcanzar los objetivos establecidos de manera más efectiva.

Para poder realizar las sesiones de trabajo de la manera más efectiva posible, se recomienda que sean individuales, donde solo participen el docente y el estudiante ya que de esta manera se puede centrar los objetivos más específicos de cada individuo y logra resultados lo antes posible. No obstante, en caso de que las circunstancias de cada centro obliguen a agrupar al alumnado debido a la gran cantidad de alumnado que requieren de atención por parte del maestro de audición y lenguaje, se recomienda formar pequeños grupos de no más de tres personas que tengan objetivos muy parecidos, es decir, que el fonema que se quiera trabajar sea el mismo en todo el grupo.

Con respecto a la zona de trabajo se recomienda un aula con espejo para poder usarlo de apoyo durante todo el proceso del programa. Además, debe estar bien iluminada y

dispuesta con los materiales necesarios además de herramientas para el uso de las Tics (Tecnologías de la información y la comunicación).

El tiempo dedicado a cada sesión debe ser de entre treinta minutos y una hora, dependiendo de las características de cada sujeto y las sesiones recomendables por semana serían dos o tres, aunque también depende de las posibilidades de cada centro.

La metodología más empleada para llevar a cabo el programa es la de la gamificación que consiste en un método destinado a obtener determinados objetivos que busca aplicar elementos lúdicos a los distintos entornos para motivar ciertas conductas en los estudiantes e implicarlos más en los aprendizajes que reciben (Marín y Hierro, 2013).

De esta manera se organizarán las sesiones mediante juegos destinados a trabajar cada una de las fases descritas en el apartado anterior. De esta forma más lúdica se captará antes la atención del sujeto y será más fácil lograr los objetivos marcados.

En conclusión, la organización de sesiones mediante la gamificación ofrece una estrategia efectiva y lúdica al incorporar elementos de juego y diversión en el proceso de trabajo, se crea un ambiente más participativo y motivador, lo que aumenta la receptividad y el compromiso de los participantes. Este enfoque proporciona una forma entretenida de abordar las tareas, fomentar la creatividad y el aprendizaje activo. En última instancia, mediante esta metodología, se busca generar un entorno propicio para el logro de resultados exitosos y satisfactorios.

## **6.5. Materiales y recursos**

En este programa, se pueden emplear una variedad de materiales y recursos para su desarrollo, lo que permite enriquecer la experiencia de los participantes y facilitar el logro de los objetivos planteados. A continuación, se describen algunos ejemplos útiles de materiales y recursos que pueden ser utilizados:

- Articulemas: se trata de un material visual que nos proporciona Haro Castilla (2019) y se puede encontrar en su blog *Siembra Estrellas*, formado por unas imágenes de unas bocas que representan cada fonema. A cada sonido le

corresponde un color que rodea la imagen, menos el de las vocales que son blancas (figura 5). Para poder usar este material, se puede emplear como simple apoyo visual o utilizarlo para hacer actividades lúdicas con los estudiantes. Un ejemplo de juego sería trabajar la discriminación auditiva de dos fonemas, representados en los articulemas, teniendo que clasificar una serie de palabras o lotos en cada uno de los sonidos.

- Silabario: se trata de un material visual que nos proporciona Haro Castilla (2019) y se puede encontrar en su blog *Siembra Estrellas* que es una combinación de los articulemas junto con las vocales, formando una sílaba. Se puede emplear como apoyo visual sobre todo en el momento que se esté trabajando la adquisición del fonema en sílaba (figuras 2, 3 y 4). Además, es un material sencillo y fácil de reproducir con lo cual se puede proporcionar a las familias para continuar con el trabajo en casa, aunque debido a la situación de los estudiantes sea complicado de realizar fuera del centro escolar.
- Espejo: se trata de un material fundamental en cada una de las fases del programa. Que los estudiantes tengan un apoyo donde poder observarse y ver como posicionan los órganos que intervienen en la producción de los sonidos hace que sean más conscientes de cómo deben realizar el fonema y de los posibles errores que pueden cometer. También es más sencillo que corrijan por ellos mismos esos errores facilitando la generalización del sonido trabajado.
- Lotos ARASAAC: se trata de un material muy importante sobre todo para las últimas fases del programa. La página web de ARASAAC (2007), proporciona una gran variedad de lotos de cada fonema para poder emplearlos en su producción aislada o incluirlos en oraciones y contextos comunicativos. Además de los lotos que proporciona, también permite crearlos en el apartado de pictogramas, dentro de un gran diccionario que se tiene a disposición del docente. Otro sitio web donde se puede encontrar una gran variedad de lotos según en fonema que se esté trabajando es la de Soy Visual (2015), donde los puedes encontrar en dos

versiones; agrupados que vienen todos los tipo de sílabas que tenga el fonema y posiciones del fonema y desagrupados, donde cada persona pueda elegir qué le interesa trabajar con respecto a la posición del fonema en la palabra.

- Uso de las Tics: las tecnologías de la información y la comunicación se tratan de herramientas, soportes y canales que procesan, sintetizan, recuperan y exponen información de distintas maneras. De esta forma cubren y satisfacen las necesidades de la sociedad. La escuela debe integrar esta nueva cultura, con lo cual es muy importante la presencia del ordenador en la clase como una herramienta para funciones diversas (Alcántara, 2009). Con lo cual en este programa se plantea al uso indiscutible de estas herramientas ya que se pueden encontrar un montón de actividades para trabajar los sonidos del habla con los estudiantes. Entre estas actividades podemos encontrar ruletas de fonemas que consisten en ruedas con distintas palabras donde el sujeto tiene que lanzar la ruleta y mencionar el nombre de la casilla que le ha tocado. En la página web de Word Wall (2013), se pueden encontrar múltiples ruletas de los distintos fonemas.
- Juego simbólico: según Delgado (2016), el juego simbólico se refiere a la capacidad del sujeto para imitar situaciones de la vida real y ponerse en la piel de otras personas. Se trata de una actividad en la que el alumno pasa continuamente de lo real a lo imaginario. Para la última fase del programa y en ocasiones para la penúltima, es recomendable utilizar este tipo de juegos para fomentar el habla dirigida y habla espontánea. De esta manera el estudiante se encuentra en una situación de calma y seguridad que hace que se incentive su capacidad comunicativa y se pueda comprobar si el uso del fonema trabajo es correcto o necesita ser reforzado.

En resumen, la utilización de una variedad de materiales y recursos en el programa permite diversificar los enfoques de aprendizaje, adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y brindar experiencias más enriquecedoras. Al combinar estos recursos de manera adecuada,

se crea un entorno de aprendizaje estimulante y efectivo que promueve la participación activa, el desarrollo de habilidades y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

## **6.6. Estudio de caso**

Para comprobar la efectividad del programa se realiza su aplicación en un caso en particular de Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa con Trastorno de los Sonidos del Habla.

### **6.6.1. Historial escolar**

Se trata de un alumno que acude a la clase de cinco años de la etapa de Educación Infantil derivado al docente de audición y lenguaje por el orientador del centro porque presenta necesidades de compensación educativa ya que se encuentra en circunstancia de desventaja por especiales condiciones personales tras un largo periodo de convalecencia prolongada a causa de una enfermedad. Tras la valoración del equipo de orientación se le diagnostica además un trastorno de la comunicación y del lenguaje no significativo por presentar dislalia.

### **6.6.2. Preevaluación del alumno**

Tras conocer la evaluación del orientador, se dispone a evaluar al alumno de manera más específica para determinar cuáles son los fonemas donde necesita intervención. Para ello se utilizan los apartados 3.1. Repetición de sílabas (análisis fonético) y 3.2. Repetición de palabras (análisis fonético – fonológico) del Protocolo De Evaluación Fonética – Fonológica Revisado (PEFF-R) (Anexo I).

Una vez realizada la preevaluación se llegan a las siguientes conclusiones:

- A nivel fonético no tiene adquirido los siguientes grupos vocálicos que son; /ie/, /ua/, /ei/. Además de los fonemas /f/, /s/, /l/, /ll/, /r/, /rr/ y sus inversas además de los grupos consonánticos donde comete errores de omisión tanto los que son con /l/ como con /r/.
- A nivel fonológico sustituye /l/ por /t/ diciendo “mato” en vez de malo; aunque en posición inicial si suena el fonema, /s/ por /z/ por ejemplo, “zuma” en vez de suma

y /r/ por /d/ por ejemplo “cedo” en vez de cero. Tampoco tiene adquirido algunos grupos vocálicos en palabras.

### **6.6.3. Intervención del programa**

Tras la evaluación inicial, se determina cuáles van a ser los objetivos establecidos para la aplicación del programa además de identificar por qué fonema se va a empezar a intervenir. En este caso se selecciona el fonema /s/ teniendo en cuenta la segunda y tercera consideración de DeVeney et al. (2020) que son priorizar sonidos tempranos en el desarrollo, según su orden de adquisición en su desarrollo evolutivo y priorizar los sonidos que tendrán un éxito temprano ya que de esta manera se refuerza su autoestima porque se logran pronunciar mucho antes. Se determina no empezar por el fonema // debido a su dificultad para elevar la lengua en su articulación.

Además, se establecen las sesiones de audición y lenguaje a las que acudirá el alumno a lo largo de la semana que son dos de 30 minutos cada una y se establece el siguiente cronograma para el desarrollo de cada fase del programa.

**Tabla 5.**

*Cronograma de intervención*

<b>FASES</b>	<b>SESIONES DE INTERVENCIÓN</b>
Primera fase: Adquisición del punto de articulación con y sin sonido	6 sesiones de 30 minutos cada una (3 semanas en total)
Segunda fase: producción del fonema con sílabas	2 sesiones de 30 minutos cada una (1 semana en total)
Tercera fase: producción del fonema en la palabra	6 sesiones de 30 minutos cada una (3 semanas en total)
Cuarta fase: incorporación del fonema a oraciones y habla dirigida	4 sesiones de 30 minutos cada una (2 semanas en total)
Quinta fase: generalización del fonema en el habla espontánea	2 sesiones de 30 minutos cada una (1 semana en total)

### **6.6.4. Post-evaluación del alumno tras la intervención**

Tras realizar la evaluación final para comprobar si se ha adquirido el fonema /s/ correctamente, se determina que tanto en aislado, como en palabra esta conseguido el sonido, tanto en posición inicial como media de palabra, además de la inversa. También se puede observar que en habla espontánea se pronuncia.

Con respecto al PEFF-R, se puede comprobar que el resto de los errores siguen presentes a excepción de los grupos de vocales donde ya los pronuncia todos y el fonema /ll/ que suena en inicio de palabra (Anexo II).

## **6.7. Evaluación final de programa**

La evaluación final del Programa de Intervención en Trastornos de los Sonidos del Habla en Alumnado Con Necesidades De Compensación Educativa es un paso fundamental para determinar la eficacia del programa en su desarrollo. Se busca recopilar información objetiva y relevante sobre los resultados alcanzados, así como identificar posibles áreas de mejora y definiciones futuras.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados al principio del programa, se llega a la conclusión de que con esta propuesta de intervención es posible mejorar la articulación de los sonidos del habla para lograr una pronunciación precisa en el alumnado, si se centra en un fonema determinado y se siguen las fases comprobando que el sujeto está capacitado para avanzar en cada una de ellas. Logrando aplicar este objetivo a todos los fonemas que intervienen en los sonidos del habla, también se consigue aumentar la inteligibilidad del habla mejorando así la comunicación efectiva del alumnado además de desarrollar su discriminación auditiva para identificar y diferenciar los sonidos del habla tanto en el habla propia como en la de los demás. Otro de los objetivos que se logra mediante el programa es el de que cada estudiante sea capaz de autorregular sus propios errores de habla.

Gracias a la quinta fase, descrita en apartados anteriores se generalizan las habilidades del habla adquiridas no solo en el aula, sino que también en el entorno escolar, en el hogar y en la interacción con sus compañeros.

Además, debido al alumnado al que está destinado, solucionando aquellos problemas que ocasionan este trastorno de los sonidos del habla, se fomenta su confianza y autoestima en su capacidad para comunicarse eficazmente ya que se amplían las herramientas de las que disponen para organizar su discurso y también se facilita la adquisición y uso de los

nuevos aprendizajes escolares evitando así el fracaso escolar y disminuyendo las probabilidades de que surja absentismo por parte de este tipo de alumnado.



## 7. Discusión

Tras un minucioso desarrollo de cada fase del programa, se presentan los objetivos del trabajo con el fin de verificar su cumplimiento y analizar posibles excepciones, contradicciones o aspectos pendientes de resolución. El objetivo principal de este apartado es evaluar exhaustivamente el desempeño del programa y determinar si se pueden alcanzar los resultados esperados en cada etapa. Además, se busca identificar cualquier problema o conflicto que pueda haber surgido durante el proceso, así como detectar cualquier aspecto que aún requiera de atención y solución. Esta evaluación crítica y detallada permitirá obtener una visión clara y completa del trabajo realizado, asegurando que todas las metas y requisitos del programa han sido abordados adecuadamente.

El primer objetivo, desarrollar un Programa de Intervención en Trastornos de los Sonidos del Habla destinado a Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa para brindar apoyo y mejorar las habilidades de habla de estos estudiantes, se ha ejecutado durante el proceso de desarrollo del programa, donde se han ido detallando todos los apartados y fases que se deben seguir para lograr la plena generalización de un fonema, sin especificar cual, ya que es un programa general que se debe adaptar a cada caso en particular.

El poder realizar el programa de manera tan general permite poder aplicarlo a gran cantidad de casos y situaciones escolares, ya que no se trata de una guía para la adquisición de cada sonido en particular, sino un proyecto que identifica cada una de las fases por las que se tiene que pasar para lograr generalizar el fonema.

Durante el proceso de desarrollo, no se hace demasiado énfasis en el grupo específico de alumnado al que va destinado. Sin embargo, es importante resaltar que este programa no considera la participación general de las familias, ya que está diseñado para estudiantes que enfrentan situaciones complicadas en sus hogares. Contar excesivamente con las familias para su progreso sería una desventaja en la realización de los objetivos del programa.

Asimismo, se puede considerar la aclaración anterior como un beneficio en su aplicación ya que además de adaptarse a alumnado con necesidades de compensación educativa, también puede aplicarse a estudiantes que solo tengan dificultades en algunos fonemas, independientemente de si existe un trastorno o una situación complicada en sus hogares.

El segundo objetivo, facilitar la integración social del Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa para promover su participación plena en actividades sociales y académicas no se consigue solo con la aplicación del programa para un sonido en particular, sino que debe desarrollarse un proceso de intervención exhaustivo que permita abordar todos los problemas de los sonidos del habla de estudiante en particular, para conseguir que su habla sea mucho más inteligible y pueda usarla como herramienta en su proceso educativo en el centro. Además de poder ampliar ese uso fuera del centro escolar.

Según Castañeda (1999), cuando la educación se lleva a cabo en un entorno caracterizado por el afecto, la protección y la comprensión, el alumnado tiene la oportunidad de desarrollar su personalidad de manera equilibrada y armoniosa. Esto se logra al sentirse emocionalmente seguro, lo cual constituye la base fundamental para establecer una comunicación sólida. La adquisición óptima de habilidades comunicativas es necesaria e indispensable para que el individuo se adapte e interactúe de manera satisfactoria y competente en el entorno social.

De esta forma, el sujeto es capaz de comunicarse gracias a las herramientas empleadas y por consiguiente lograr integrarse en el aula además de entender y asimilar con menor dificultad, el desarrollo de los aprendizajes.

Asimismo, se deben establecer vínculos y colaboración estrecha con otros profesionales y agentes implicados, como logopedas, demás profesores y familiares en los casos que sea posible, para asegurar una intervención coordinada y coherente. De esta manera, se busca generar un entorno en el cual el estudiante pueda desarrollar plenamente sus habilidades de comunicación, integrarse de manera exitosa en su entorno social y

aprovechar al máximo su proceso educativo tanto dentro como fuera del centro escolar evitando así el absentismo o fracaso escolar.

Según Domínguez (2023), el absentismo escolar es considerado uno de los problemas más importantes de los centros escolares, entendido como la falta de asistencia reiterada por parte de un alumno, debido a una conducta de rechazo al colegio o a la escuela.

Con lo cual este programa se puede incorporar dentro de los destinados a evitar este tipo de problemas en la escolaridad de los estudiantes ya que promueve su reducción y eliminación.

## 8. Conclusiones

El desarrollo de un programa de intervención en trastornos de los sonidos del habla en alumnado con necesidades de compensación educativa es una medida esencial para abordar las dificultades lingüísticas y comunicativas de estos estudiantes. A través de la implementación de estrategias y actividades específicas, se busca mejorar su capacidad de expresión verbal y su integración en el entorno educativo.

Tras llevar a cabo el programa de intervención del habla, se ha alcanzado la conclusión de que es fundamental establecer una serie de pautas o fases para lograr una intervención efectiva y beneficiosa para el alumnado. Estas fases se basan en la experiencia adquirida y en las mejores prácticas identificadas durante el programa, además de la recopilación de los resultados obtenidos tras su aplicación en un alumno determinado para lograr la adquisición del fonema /s/.

Antes de comenzar cualquier intervención, es esencial realizar una evaluación inicial exhaustiva del alumnado. Esta evaluación debe incluir una valoración de las habilidades lingüísticas y de comunicación actuales del alumnado, así como una identificación de las dificultades específicas que necesita abordar. Esta fase de evaluación proporcionará una base sólida para desarrollar un plan de intervención personalizado.

Además, es fundamental tener en cuenta que cada estudiante posee características individuales únicas, lo que implica que no existe una intervención universalmente aplicable. Es esencial adaptar el enfoque de intervención a las necesidades, habilidades y preferencias específicas de cada estudiante. También se tiene que tener en cuenta la situación familiar del sujeto ya que en muchas ocasiones no se cuenta con ese apoyo para desarrollar el programa.

Una vez que se haya realizado la evaluación inicial, se deben establecer metas y objetivos claros y realistas para el estudiante. Establecer objetivos claros proporcionará una dirección clara y ayudará a medir el progreso del estudiante a lo largo del programa. En dicho programa se proporcionan una serie de ellos que se pueden adaptar a cada sujeto.

Tras establecer el punto de partida se debe abordar este programa de intervención desde el fonema que mejor se haya considerado para empezar este proceso, teniendo en cuenta las consideraciones de DeVeney et al. (2020). De esta manera se irán trabajando cada uno de ellos de forma individual o incluso colectiva según beneficie o no al alumnado.

Logrando la adquisición de los sonidos del habla en cada estudiante, se estará consiguiendo que su expresión oral sea mucho más inteligible y que dicho sujeto sea capaz de integrarse en el entorno del aula. Además, será mucho más sencillo para él adquirir los aprendizajes que recibe en el centro educativo ya que se le habrán proporcionado las herramientas para ello. Finalmente, gracias a las fases de generalización de estos sonidos, será posible trasladar estos aprendizajes a su vida fuera de la escuela permitiendo una mayor inclusión en la sociedad que le rodea.

En definitiva, a través de un programa de intervención en trastornos de los sonidos del habla en alumnado con necesidades de compensación educativa, se busca proporcionar a estos estudiantes las herramientas y habilidades necesarias para superar sus dificultades en el habla y favorecer su desarrollo académico y social. Al abordar estas necesidades específicas, se promueve la igualdad de oportunidades y se contribuye a su éxito educativo y personal.

## 9. Referencias Bibliográficas

- Alcántara, D. (2009, febrero). Importancia de las Tics para la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-20.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_15/MARIA%20DOLORES\\_ALCANTARA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20DOLORES_ALCANTARA_1.pdf)
- ARASAAC (2007). *Lotos fonéticos-fonológicos. Material*. Recuperado el 11 de junio de 2023 de <https://arasaac.org/materials/es/1939>
- ARASAAC (2007). *¿Qué es ARASAAC?* Recuperado el 9 de junio de 2023 de <https://arasaac.org/about-us>
- Bruner, J. (1978). The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. En Forgas, JP (eds) *The Child's Conception of Language* (pp. 241-256). Serie Springer en Psicología Social. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5074-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5074-6_2)
- Cano, M.I. y Navarro, M.I. (2003). Dificultades en el desarrollo del habla y del lenguaje oral en la infancia y la adolescencia. En M. Puyuelo y J.A. Rondal (Eds.), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje* (pp. 323 – 367). Masson.
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* [Obra, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Céspedes Navarro, C. (2011, enero). Trastornos del Lenguaje Oral. *Innovación y Experiencias Educativas*, 38 (29), 1-9. Recuperado el 1 de mayo de 2023 de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_38/CRISTINA\\_CESPEDES\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/CRISTINA_CESPEDES_2.pdf)
- Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (2011). Compensación educativa en Andalucía. *Revista informativa editada por la Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado por la Educación Pública*. Recuperado el 1 de junio de 2023 de [https://www.codapa.org/wp-content/uploads/2010/10/m\\_compeducativa.pdf](https://www.codapa.org/wp-content/uploads/2010/10/m_compeducativa.pdf)

- Delgado, J. (24 de agosto de 2016). *El juego simbólico en los niños. Qué es y cómo fomentar el juego simbólico en los niños*. Etapa Infantil. Recuperado el 11 de junio de 2023 de <https://www.etapainfantil.com/juego-simbolico>
- DeVeney, S. L., Cabbage, K., & Mourey, T. (2020). Target selection considerations for speech sound disorder intervention in schools. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5 (6), 1722-1734.
- Domínguez, D. (2023). *Consejos para saber qué es el absentismo escolar y cómo prevenirlo*. Instituto Oficial de Formación Profesional MEDAC. Recuperado el 14 de junio de 2023 de <https://medac.es/blogs/sociocultural/que-es-absentismo-escolar>
- Espacio Logopédico. (14 de febrero de 2015). *Tipos de errores en la dislalia funcional*. Recuperado el 9 de junio de 2023 de <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/42/tipo-de-errores-en-la-dislalia-funcional.html>
- Fundación Brincar (4 de septiembre de 2011). *Comunicación espontánea en TEA*. Recuperado el 10 de junio de 2023 de <https://www.bibliotecabrincar.org.ar/comunicacion-espontanea-en-tea/#:~:text=En%20general%2C%20la%20comunicaci%C3%B3n%20espont%C3%A1nea,indicaciones%20y%20otras%20claves%20verbales>.
- Haro Castilla, B. (25 de octubre de 2019). *Articulemas, silabarios y gestos de apoyo a la articulación*. *Siembra Estrellas*. Recuperado el 8 de junio de 2023 de <http://siembraestrellas.blogspot.com/search?q=articulemas>
- Instrucción 1140093/2017, de 24 de agosto, por el que se establece la Atención Temprana del Desarrollo Infantil. *Junta de Castilla y León, Conserjería de Educación*. Recuperado el 1 de mayo de 2023 de <https://www.educa.jcyl.es/dpburgos/es/apebu/inclusion-orientacion-educativa-absentismo/diversidad-inclusion-educativa/alumnado-necesidad-especifica-apoyo-educativo-normativa-bas>

- Licon, AM, Licon, FM, Cabrera, OV y Close, JG. (3 de marzo de 2004). Estudio del efecto coarticulatorio en el habla. *Mexican Journal of Biomedical Engineering*, 25 (1), 67-77.  
<https://www.rmib.mx/index.php/rmib/article/view/264>
- López M. (2015). *Praxias bucofaciales en las dislalias de niños de 4 a 5 años de la escuela Paulo Freire de la Ciudad de Ambato*. [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias de la Salud].
- Lucina, M. (26 de agosto de 2017). *Cómo impactan los trastornos del lenguaje en la vida del niño*. *Pedagogía Sana*. Recuperado el 31 de mayo de 2023 de <https://www.pedagogiasana.com/impacto-del-lenguaje>
- Marín, I. y Hierro, E. (2013). *Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Urano.
- Martos Pérez, J. (2018). *Habla, lenguaje y comunicación. ¿Qué diferencias hay?* Asociación Provincial Autismo Jaén. Recuperado el 12 de junio de 2023 de <http://autismojaen.es/habla-lenguaje-y-comunicacion-que-diferencias-hay>
- Núñez, G y Martínez, M. (16 de enero de 2016). *Lotos fonéticos*. *Orientación Andújar*. Recuperado el 10 de junio de 2023 de <https://www.orientacionandujar.es/2016/01/16/lotos-foneticos/>
- Pascual García, P. (2002). *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. CEPE.
- Prieto, E. (2019, junio). *Vocales: cómo se pronuncian y cómo se escriben*. *Tu escuela de español*. Recuperado el 10 de junio de 2023 de <https://www.tuescueladeespanol.es/blogs/vocales/>
- Recalde Ríos, N. I. (2019). *Reconocimiento de ilustraciones inéditas que contienen, fonemas, diptongos y grupos consonánticos del Castellano en niños de 3 a 6 años 11 meses, en la Unidad Educativa Fiscal Dr. José María Velasco Ibarra, Centro de Educación Inicial N° 1 y Unidad Educativa República de Bolivia, Quito, febrero-agosto 2019*. [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador]. Recuperado el 1 de mayo de 2023 de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/19370>



- Rivas, Q y Poveda, M. (2012). Mundo virtual interactivo con actividades de articulación de fonemas y sinfonemas para niños con dislalia funcional. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 185-195.
- Romero, E. (4 de febrero de 2014). *Dislalias. Maestros de Audición y Lenguaje*. Recuperado el 8 de junio de 2023 de <https://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com/dislalias/>
- Soy Visual. (2015, noviembre). *Material: Fonología-Fonética*. Recuperado el 11 de junio de 2023 de [https://www.soyvisual.org/?search=1&query=loto&photos=2&sheets=2&header-filters=edit-materials&materials=1&material\\_content=All&material\\_activity=All&material\\_lang=All&app=2&app\\_content=All&app\\_activity=All&app\\_level=All](https://www.soyvisual.org/?search=1&query=loto&photos=2&sheets=2&header-filters=edit-materials&materials=1&material_content=All&material_activity=All&material_lang=All&app=2&app_content=All&app_activity=All&app_level=All)
- Susanibar, F., Dioses, A. y Huamaní, O. (2016). PEF-R Protocolo De Evaluación Fonética – Fonológica Revisado. En Susanibar F, Dioses A, Marchesan I, Guzman M, Leal G, Guitar B, Junqueira Bohnen A. *Trastornos del Habla: de los fundamentos a la evaluación*. EOS.
- Susanibar, F., Dioses, A., y Monzón, K. (1 de septiembre de 2016). El habla y otros actos motores orofaciales no verbales: revisión parte I. *EOS Perú*, 7 (1), 71-75. Recuperado el 8 de junio de 2023 de <https://eosperu.net/revista/revista-vol-712016/>
- Susanibar, F., Dioses, A. y Tordera, JC. (2016). Principios para la evaluación e intervención de los Trastornos de los Sonidos del Habla – TSH. En F. Susanibar, A. Dioses, I. Marchesan, M. Guzmán, G. Leal, B. Guitar y Junqueira Bohnen (Eds.), *Trastornos del Habla. De los fundamentos a la evaluación*.
- Word Wall. (2013). Ruleta de fonemas. Comunidad. Recuperado el 12 de junio de 2023 de <https://wordwall.net/es-es/community/ruleta-de-fonemas>

Ygual-Fernández, A; Cervera-Mérida, J. (2016). Eficacia de los programas de ejercicios de motricidad oral para el tratamiento logopédico de las dificultades de habla. *Revista Neurol*, 62 (Supl 1), S59-S64. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016018>

# 10. Anexos

## Anexo I. Preevaluación mediante el PEF-R.

3. FONÉTICA Y FONOLÓGIA:	
3.1 REPETICIÓN DE SILABAS (Análisis fonético)	
Vocales	2 años [a] ✓ [o] ✓ [u] ✓ [e] ✓ [i] ✓
Diptongos	3 años [ia] ✓ [io] ✓ [ie] x [ue] ✓ [ua] x [ei] x [ai] ✓ [ui] ✓
	4 años [au] x
Consonantes en silabas directas	3 años [ma] ✓ [na] ✓ [pa] ✓ [ta] ✓ [ka] ✓ [ba] ✓ [da] ✓
	[ga] ✓ [fa] x [sa] x [xa] ✓ [ja] x [tʃa] ✓ [la] x
	4 años [ara] x
5 años [ra] x	
Consonantes en silabas inversas	3 años [am] ✓ [an] ✓ [al] x [as] x
	5 años [ar] x
Grupos consonánticos (CCV)	4 años [pla] x [bla] x
	5 años [fla] x [cla] x [gla] x [bra] x [fra] x [pra] x [cra] x [gra] x [tra] x [dra] x
Tipos de errores	D=distorsión O=omisión S=sustitución

Observaciones: PREVALUACIÓN x = no lo tiene adquirido

3.2 REPETICIÓN DE PALABRAS (Análisis fonético – fonológico)					
Segmento contrastivo	PALABRAS				PRONUNCIACIÓN
	ISPP	ISIP	CSIP	CSFP	
<b>Oclusivas (sordas)</b>					
3	/p/	pala, paloma ✓	mapa, mapache ✓		
3	/t/	toma, túnica ✓	lata, pétalo ✓		
3	/k/	copa, camino ✓	boca, vacuna ✓		
<b>Oclusivas (sonoras)</b>					
3	/b/	bote, banana ✓	Cuba, cabina ✓		
3	/g/	gota, galope ✓	pego, bigote ✓		
3	/d/	dame, dibujo ✓	codo, bodega ✓		
<b>Nasales</b>					
3	/m/	mapa, muleta ✓	pomo, camote ✓	campo, cambio ✓	
3	/n/	noche, nativo ✓	vino, canela ✓	cansa, vende, envase, pinta, banco ✓	patín, melón ✓
3	/ɲ/	ñato, ñoquis ✓	baño, muñeca ✓		
<b>Africada</b>					
3	/tʃ/	chico, chupete ✓	lucha, lechuga ✓		
<b>Lateral</b>					
3	/l/	lata, lámina ✓	malo, colina x	alma, alto, bolsa, x	mal, sal
<b>Fricativas</b>					
3	/f/	fuma, Felipe x	café, búfalo x	sustituye por /r/ y a veces omite	
3	/x/	jugo, jinete x	caja, mágico x		
3	/j/	llena, llamada x	mayo, gallina x		
3	/s/	suma, semana x	queso, cocina ✓	asma, casco, costa, caspa, isla	luz, anís x
<b>Róticas</b>					
4	/r/		cero, curita x	cedo, curita	
5				árbol, cerdo, carta, arpa, carne, termo, barco	mar, calor
5		/r/	rosa, regalo x	zorro, guitarra x	rosa, egueta zodo, quitada
<b>Grupos consonánticos laterales</b>					
4	/bl/	bloque x	tabla x		
4	/pl/	playa x	soplo x	omite /r/	
5	/fl/	flauta x	afloja x		
5	/cl/	clase x	tecla x		
5	/gl/	glotón x	siglo x		
<b>Grupos consonánticos centrales</b>					
5	/br/	bravo x	cobra x		
5	/pr/	primo x	lepra x	omite /r/	
5	/fr/	frito x	cifra x		
5	/cr/	crema x	lacra x		
5	/gr/	grano x	logro x		
5	/dr/	drama x	ladra x		
5	/tr/	trapo x	metro x		
<b>Grupos vocálicos</b>					
<b>Diptongos</b>					
3	/ia/	Celia, copia	✓		
3	/io/	piojo, novio	✓		
3	/ie/	nadie, miel	nade miel x		
3	/uo/	cuota, antiguo	cuota antiguo x		
3	/ua/	guapo, agua	guapo aga x		
3	/ue/	fuego, nuevo	✓		
3	/eu/	deuda, feudo	✓		
3	/ei/	aceite, veinte	acete veinte x		
3	/yi/	Luisa, cuida	✓		
3	/ai/	baila, Jaime	✓		
3	/oi/	hoy, Coima	✓		
3	/ui/	viuda, ciudad	✓		
4	/au/	auto, aula	ato aua x		

## Anexo II. Post- evaluación mediante el PEF-R.

3. FONÉTICA Y FONOLÓGIA:						
3.1 REPETICIÓN DE SILABAS (Análisis fonético)						
Vocales	2 años	[a]	[o]	[u]	[e]	[i]
Diptongos	3 años	[ia]	[io]	[ie]	[ue]	[ua]
	4 años	[au]				
Consonantes en silabas directas	3 años	[ma]	[na]	[pa]	[ta]	[ka]
	4 años	[ga]	[fa]	[sa]	[xa]	[ja]
	5 años	[ara]	[ra]			
Consonantes en silabas inversas	3 años	[am]	[an]	[al]	[as]	
	5 años	[ar]				
Grupos consonánticos (CCV)	4 años	[pla]	[bla]			
	5 años	[fla]	[cla]	[gla]		
Tipos de errores		[bra]	[fra]	[pra]	[cra]	[gra]
		[tra]	[dra]			
Tipos de errores		D=distorsión		O=omisión	S=sustitución	

Observaciones: POST-EVALUACIÓN

3.2 REPETICIÓN DE PALABRAS (Análisis fonético - fonológico)						
Segmento contrastivo	PALABRAS				PRONUNCIACIÓN	
	ISPP	ISIP	CSIP	CSFP		
<b>Oclusivas (sordas)</b>						
3	/p/	pala, paloma	mapa, mapache			
3	/t/	toma, túnica	lata, pétalo			
3	/k/	copa, camino	boca, vacuna			
<b>Oclusivas (sonoras)</b>						
3	/b/	bote, banana	Cuba, cabina			
3	/g/	gota, galope	pego, bigote			
3	/d/	dame, dibujo	codo, bodega			
<b>Nasales</b>						
3	/m/	mapa, muleta	pomo, camote	campo, cambio		
3	/n/	noche, nativo	vino, canela	cansa, vende, envase, pinta, banco	patín, melón	
3	/ɲ/	ñato, ñoquis	baño, muñeca			
<b>Africada</b>						
3	/tʃ/	chico, chupete	lucha, lechuga			
<b>Lateral</b>						
3	/l/	lata, lámina	malo, colina	alma, alto, bolsa	mal, sal	
<b>Fricativas</b>						
3	/f/	fuma, Felipe	café, búfalo			
3	/x/	jugo, jinete	caja, mágico			
3	/j/	llena, llamada	mayo, gallina			
3	/s/	suma, semana	queso, cocina	asma, casco, costa, caspa, isla	luz, anís	
<b>Róticas</b>						
4			cero, curita			
5	/r/			árbol, cerdo, carta, arpa, carne, termo, barco	mar, calor	
5	/r/	rosa, regalo	zorro, guitarra			
<b>Grupos consonánticos laterales</b>						
4	/bl/	bloque	tabla			
4	/pl/	playa	soplo			
5	/fl/	flauta	afloja			
5	/cl/	clase	tecla			
5	/gl/	glotón	siglo			
<b>Grupos consonánticos centrales</b>						
5	/br/	bravo	cobra			
5	/pr/	primo	lepra			
5	/fr/	frito	cifra			
5	/cr/	crema	lacra			
5	/gr/	grano	logro			
5	/dr/	drama	ladra			
5	/tr/	trapo	metro			
<b>Grupos vocálicos</b>						
<b>Diptongos</b>						
3	/ia/	Celia, copia				
3	/io/	piojo, novio				
3	/ie/	nadie, miel				
3	/uo/	cuota, antiguo				
3	/ua/	guapo, agua				
3	/ue/	fuego, nuevo				
3	/eu/	deuda, feudo				
3	/ei/	aceite, veinte				
3	/yi/	Luisa, cuida				
3	/ai/	baila, Jaime				
3	/qi/	hoy, Coima				
3	/ui/	viuda, ciudad				
4	/au/	auto, aula				

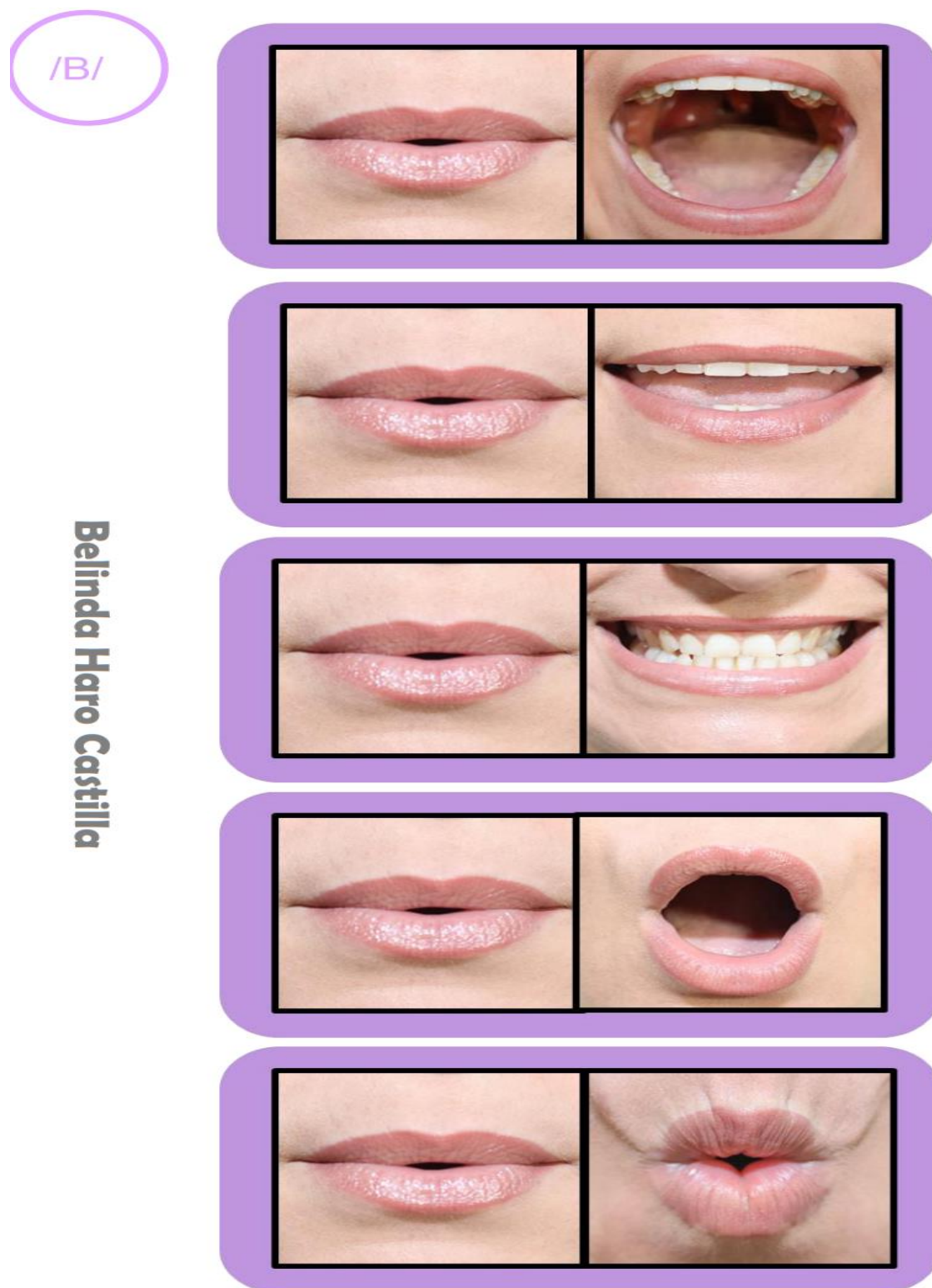
## 11. Índice de figuras

Figura 1. *Articulemas*



Fuente: Haro Castilla (2019)

**Figura 2.** Silabario fonema /b/ en sílaba directa



Fuente: Haro Castilla (2019)

Figura 2. Silabario fonema /b/ en sílaba inversa

/B/

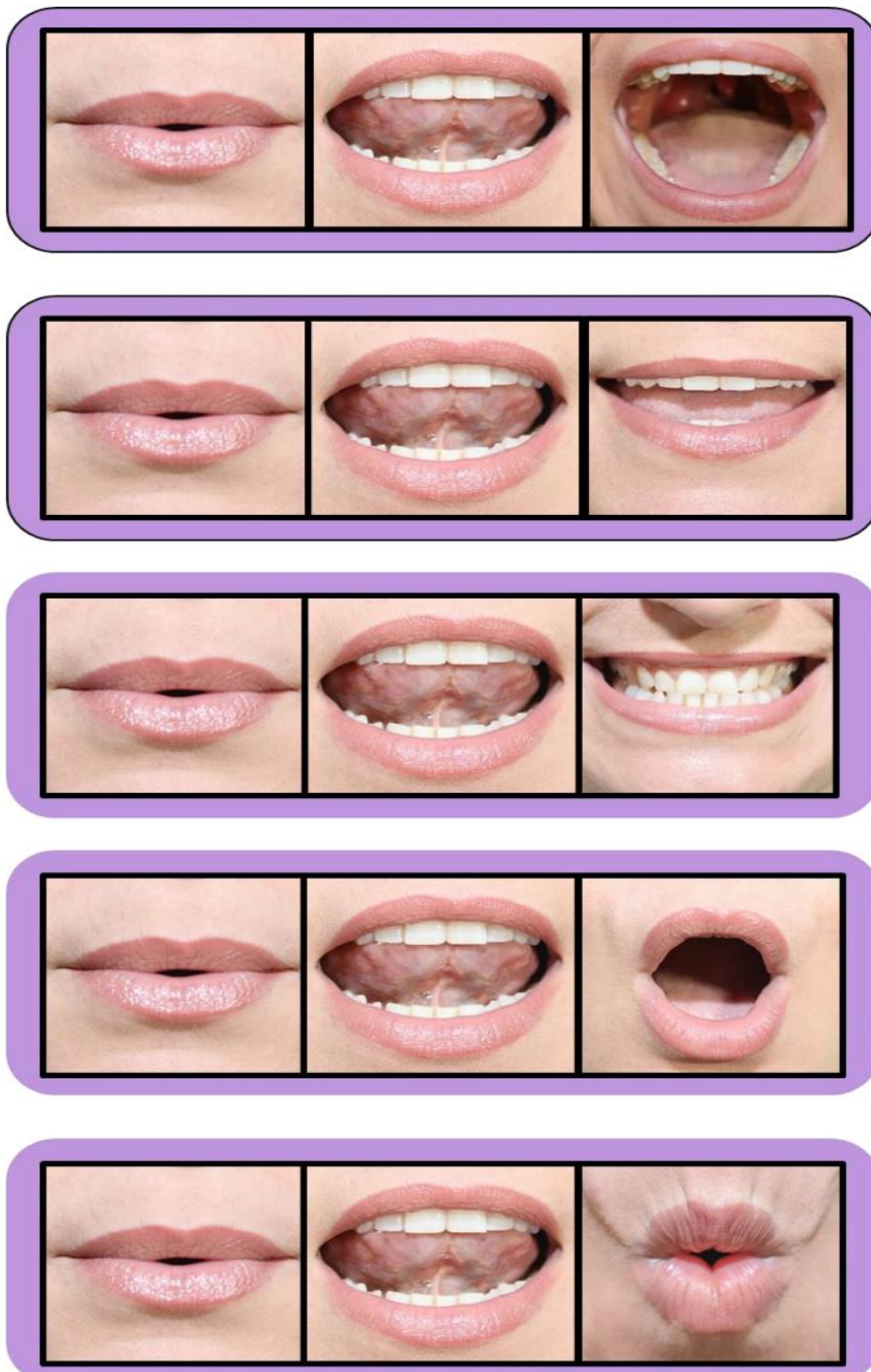
Belinda Haro Castilla



Fuente: Haro Castilla (2019)

Figura 3. Silabario sinfón /bl/
























/BL/
















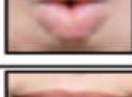






Belinda Haro Castilla



**Figura 4.** Articulemas clasificados por colores y fonemas

FONEMA	ARTICULEMA	COLOR
A		Blanco
B/V		
CH		
D		
E		Blanco
F		
G		
I		Blanco
J		
K/C/Q		
L		
LL		
M		

FONEMA	ARTICULEMA	COLOR
N		
Ñ		
O		Blanco
P		
R		
RR		
S		
T		
U		Blanco
X		
Z		

Fuente: Haro Castilla (2019)