



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE GRADO

**INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA
ARTICULACIÓN EN EL ALUMNADO
DE 6 AÑOS CON TRASTORNO DE LOS
SONIDOS DEL HABLA A TRAVÉS DEL
JUEGO**

Curso académico 2023-2024

Presentado por: Raquel Arce de Mena

Tutor académico: Efrén A. Coello Martel

Educación Primaria (Mención en Audición y Lenguaje)

RESUMEN

Los Trastornos de los Sonidos del Habla (TSH) representan una dificultad relevante en el desarrollo de los niños, afectando su capacidad de articulación de sonidos y producción de fonemas, sílabas, palabras y frases de manera precisa y clara, constituyendo estos los principales objetivos a tratar en la intervención educativa del Maestro en Audición y Lenguaje.

En este Trabajo de Fin de Grado se realiza una revisión bibliográfica sobre los mecanismos de la producción del habla, la importancia de la estimulación temprana para evitar futuras afectaciones asociadas y las edades de adquisición de los fonemas. Se establece la clasificación, prevalencia y etiología además de métodos para evaluar e intervenir adaptándose a las necesidades que presentan. Finalizando con la elaboración de una intervención personalizada a tres alumnos de 6 años de edad con esta afectación.

A través de la literatura y estudios específicos, se determina que el ABJ puede mejorar la precisión en la articulación, discriminación auditiva y lenguaje espontáneo de estos niños. La metodología emplea elementos y dinámicas de juego, creando un ambiente motivador y colaborativo para el alumnado. Se observa finalmente su efectividad a través de los resultados obtenidos, ya que se alcanzan en los tres casos los objetivos propuestos.

PALABRAS CLAVE

Trastorno de los sonidos del habla, articulación de sonidos, intervención educativa, estimulación temprana, Aprendizaje Basado en Juegos.

ABSTRACT

Speech Sound Disorders (SSD) constitute a significant barrier in the development of children, affecting their ability to articulate sounds and produce phonemes, syllables, words and phrases in a precise and clear manner, being these the main objectives to be addressed in the educational intervention of the Teacher in Speech and Hearing.

In this final degree paper, a bibliographic review is made on the mechanisms of speech production, the importance of early simulation to avoid future associated affectations and the ages of acquisition of phonemes. The classification is defined, and their prevalence, etiology and methods to act appropriately according to the needs they show are explained. The research concludes with the development of a tailored intervention for three 6-year-old students with this affectation.

Through literature and specific studies, an analysis shows how Game-Based Learning can improve articulation accuracy, auditory discrimination and spontaneous language in these children. The methodology uses game elements and dynamics by creating a motivating and collaborative environment for students. The effectiveness of GBL to treat these disorders is observed through the results obtained, since the proposed objectives are achieved in all three cases.

KEY WORDS

Speech Sounds Disorder, sound articulation, educational intervention, early simulation, Game-Based Learning.

A mis padres y a mi hermana, gracias por darme el impulso que necesitaba para creer en mí.

A mis abuelos, por haberme enseñado que ni el cielo es el límite.

ÍNDICE

1. Introducción	1
1.1 Justificación	1
1.2 Planteamiento del problema	2
1.3 Objetivos.....	3
2. Marco teórico	4
2.1 El habla.....	4
2.1.1 Mecanismos de la producción del habla.....	5
2.1.2 Desarrollo del habla.....	5
2.1.3 Trastornos del habla.....	6
2.1.4 Estimulación temprana	7
2.2 Trastornos de los sonidos del habla.....	7
2.2.1 Edad de adquisición de los fonemas.....	9
2.2.2 Clasificación de los fonemas del habla	10
2.2.3 Criterios diagnósticos.....	11
2.2.4 Clasificación.....	12
2.2.5 Prevalencia	12
2.2.6 Etiología	13
2.2.7 Evaluación.....	14
2.2.8 Intervención y tratamiento.....	15
2.3 El aprendizaje basado en el juego (ABJ)	17
2.3.1 El juego	17
2.3.2 Diseño del juego.....	18
2.3.3 Perspectivas del juego	18
2.3.4 Jugar nos permite aprender.....	19
2.3.5 Mecánicas de juego	20

2.3.6	Beneficios del juego	21
2.3.7	Relación entre los TSH y el juego.....	21
3.	Propuesta de intervención	22
3.1	Presentación de la intervención.....	22
3.2	Contextualización de la intervención	22
3.3	Intervención en el aula	26
3.3.1.	Objetivos	26
3.3.2.	Contenidos.....	27
3.3.3.	Competencias	27
3.3.4.	Metodología: principios metodológicos.....	28
3.3.5.	Cronograma y secuenciación de las actividades	30
3.3.6.	Recursos	38
3.3.7.	Evaluación de la intervención	38
3.4	Resultados y discusión	40
4.	Conclusiones	42
5.	Limitaciones y prospectiva	44
6.	Bibliografía	45
7.	Anexos.....	51

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Clasificación de la Dislalia en el ATDI</i>	9
Tabla 2. <i>Clasificación de las edades de adquisición de los fonemas del habla</i>	10
Tabla 3. <i>Clasificación de los fonemas del habla según punto de articulación</i>	11
Tabla 4. <i>Pasos para trabajar los sonidos del habla</i>	15
Tabla 5. <i>Técnicas de intervención en los TSH</i>	16
Tabla 6. <i>Calendario actividades mes de abril</i>	30
Tabla 7. <i>Calendario actividades mes de mayo</i>	30
Tabla 8. <i>Actividad 1</i>	31
Tabla 9. <i>Actividad 2</i>	32
Tabla 10. <i>Actividad 3</i>	33
Tabla 11. <i>Actividad 4</i>	34
Tabla 12. <i>Actividad 5</i>	35
Tabla 13. <i>Actividad 6</i>	36
Tabla 14. <i>Actividad 7</i>	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Mecanismos de la producción del habla</i>	5
--	---

1. Introducción

Los Trastornos de los Sonidos del Habla o TSH se definen como una alteración en la correcta producción de ciertos sonidos o grupos de sonidos, existiendo una colocación inadecuada de los órganos fonoarticulatorios. Afectan a la inteligibilidad del habla e incluyen las alteraciones fonéticas, fonológicas y fonético-fonológicas (Susanibar et al., 2016).

Esta denominación ha cambiado a lo largo del tiempo y en la actualidad, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición o DSM-5 (APA, 2013) y su revisión DSM-5-TR (APA, 2023) especifican que, Trastornos de los Sonidos del Habla o TSH es el término más actualizado.

La terminología de los TSH es cada vez más utilizada en el ámbito de la intervención en Audición y Lenguaje, y se debe tener en cuenta la importancia de las modificaciones terminológicas en nuestra práctica diaria.

El presente trabajo consta de una revisión bibliográfica sobre los TSH y la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos (en adelante, ABJ), ambos asuntos especificados en la fundamentación teórica. La finalidad es recoger la mayor cantidad de información posible para realizar una intervención adecuada a las necesidades de cada alumno, alcanzando de forma completa el objetivo general.

Se expone seguidamente la propuesta de intervención para tres alumnos del primer curso de Educación Primaria que presentan esta afectación, aplicando la metodología mencionada. Finalmente, se detallan los resultados obtenidos, observaciones y aspectos concretos sobre los diferentes planteamientos, además de las conclusiones sobre la intervención.

1.1 Justificación

Los niños con TSH presentan dificultades en percepción, producción y/o representación del habla que pueden afectar a su entendimiento. Sin embargo, varios estudios han llegado a la conclusión de que, un mayor manejo de las sílabas y fonemas lleva a adquirir más fácilmente la competencia lectora (Gómez et al., 2007).

Es por esto que este trabajo se centra en potenciar la articulación de fonemas, sílabas, palabras y frases tanto en el habla espontánea como en la repetición, discriminando auditivamente los diferentes sonidos y fonemas. De esta manera, se puede lograr una adecuada lectura y

comunicación, siendo esta última significativa ya que los trastornos del habla en los niños tienen una pluralidad de circunstancias.

Además, la razón principal detrás de esta intervención es la necesidad de afirmar que, el ABJ o aprendizaje basado en juegos puede funcionar como metodología con el alumnado que presenta Trastornos de los Sonidos del Habla ya que, de acuerdo con dos autoras pioneras en la neuroeducación, el juego produce efectos como placer, satisfacción y curiosidad. Además, mejora las funciones físicas, psíquicas, afectivas y sociales, permitiendo desarrollar la curiosidad, el afán de superación y la interiorización de pautas (Forés y Ligioiz, 2009).

Resulta indiscutible que el juego es algo innato, se trata de un instinto con el que se despliega la imaginación, el descubrimiento, el aprendizaje y, además, permite la evasión de la rutina. Asimismo, cumple con la experimentación de emociones, que impulsan la memoria a largo plazo y permiten aprendizajes significativos y duraderos (Fundación Bosco Global, 2021).

Otra de las razones es la necesidad de que los docentes que aplican la metodología del aprendizaje basado en juegos, tengan en cuenta y trabajen valores en ellos, uno de los pilares de la educación en la actualidad. Algunos de estos se especifican en el Manual de aprendizaje basado en juegos: fomentar el respeto y pensamiento crítico, trabajar la autonomía y la toma de decisiones, cooperar entre iguales y regular la frustración (Fundación Bosco Global, 2021).

En las últimas décadas se fomenta el empleo de herramientas innovadoras y motivadoras que ayuden a adquirir los aprendizajes. En el estudio de la Revista Electrónica de Tecnología Educativa, se confirma que los juegos predominan ante las técnicas tradicionales como las fichas o el rol protagonista del maestro en un 84,5%, en caso de que el objetivo sea profundizar en los contenidos y el 57%, si se pretende evaluar los aprendizajes (Nicolás y Cabañero, 2020). Esto quiere decir que, un gran porcentaje de profesores optan por el uso de juegos en sus aulas, siendo la estrategia más efectiva para alcanzar los objetivos propuestos con el alumnado si se aplica de forma adecuada.

1.2 Planteamiento del problema

Las actividades a través de la metodología del ABJ se llevan a cabo con cinco niños que están cursando Primero de Educación Primaria y presentan TSH. Sin embargo, la intervención se aplica a tres de ellos, ya que dos tienen un nivel de habla similar y, aunque uno tiene mayores dificultades con el fonema /rr/, se realizan adaptaciones en los juegos necesarios para potenciar la articulación y fomentar la inclusión de todo el alumnado en el aula.

Los dos alumnos con nivel similar, requieren de la generalización del fonema vibrante simple /r/, el fonema vibrante múltiple /rr/ y las trabadas. La niña requiere de la práctica del lenguaje espontáneo ya que en ocasiones sustituye la /r/ por la /l/. El último alumno tiene mayores dificultades en la articulación del fonema vibrante múltiple /rr/, aunque las trabadas /tr/, /cr/ y /dr/ las tiene adquiridas, por tanto, se deben practicar estas sílabas y las restantes /gr/, /br/ y /pr/.

Los primeros, tienen adquiridos los fonemas en todas sus posiciones, es por esto que resulta interesante introducir a un alumno con menor nivel, para tener figuras de referencia y mejorar así su articulación. Igualmente, dos pertenecen a los Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje No Significativos o TCLNS y la afección que presentan es TSH. El tercero se incluye en los Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje Significativos o TCLS y presenta nasalizaciones y dificultades en soplo.

La clasificación mencionada es de acuerdo a la establecida en el ATDI, a pesar de ello, la terminología de los TSH, empleada a lo largo de este trabajo, cada vez es más utilizada en el ámbito de la intervención en Audición y Lenguaje, y es significativo tener en cuenta la importancia del uso de estas modificaciones en la práctica diaria.

1.3 Objetivos

Objetivo general

- Diseñar una intervención que estimule la articulación en el alumnado de 6 años con Trastornos de los Sonidos del Habla a través del Aprendizaje Basado en Juegos.

Objetivos específicos

- Describir los rasgos característicos de los TSH.
- Conocer, a través de una revisión bibliográfica, la importancia de la estimulación temprana para la prevención de los TSH.
- Determinar la relevancia y beneficios del ABJ como vehículo de aprendizaje.
- Diseñar actividades para perfeccionar la articulación empleando el ABJ.
- Trabajar los TSH considerando tanto los gustos como las necesidades del alumnado.

2. Marco teórico

Para conseguir el dominio de una lengua se requiere de cuatro competencias lingüísticas: la escucha, el habla, la escritura y la lectura (Cassany et al., 2011) perteneciendo las dos primeras al código oral y las restantes al escrito. En este trabajo nos centramos en la principal competencia que afecta a los TSH, el habla.

2.1 El habla

El habla es el medio oral a través del cual nos comunicamos. Se trata de un elemento imprescindible en nuestro día a día y, al igual que las personas, evoluciona y cambia de forma diversa.

El Diccionario de la Lengua Española lo define como un acto propio del ejercicio del lenguaje, procedente de elegir unos signos determinados, entre los que ofrece la lengua, a través de su práctica oral o escrita (Real Academia Española, s.f., acepción quinta).

Siguiendo a López Padilla et al. (2023) se trata de la actividad motora del lenguaje con el que se expresa un mensaje a través de la articulación de palabras y frases. Incluye signos, códigos y normas según el idioma y está formado por unos sonidos, que aparecen de forma progresiva y en un orden determinado.

De las dos definiciones mencionadas, para el presente trabajo se da mayor importancia a la segunda, ya que abarca los sonidos del habla.

Los niños hablan empleando la imitación del lenguaje de su entorno, principalmente de la familia e iguales, ya que tienen la necesidad de comunicarse (Serrano y Peña, 2003). Además, si no existen afectaciones en ningún ámbito, aprendemos a desenvolvernos hablando sin necesidad de un aprendizaje reglamentario. Aquí es donde surge el problema, ya que podría darse por hecho que no es necesario trabajar el habla por tratarse de un elemento que mejora con el crecimiento del individuo.

2.1.1 Mecanismos de la producción del habla

Bavilacqua (2012) establece cinco mecanismos de producción del habla presentados en la Figura 1:

Figura 1.

Mecanismos de la producción del habla



Nota. Elaboración propia a partir de Bavilacqua (2012).

- Respiración: se produce la vibración de las cuerdas vocales mediante el aire exhalado, produciéndose la voz.
- Resonancia: proceso de amplificación del tono vocal.
- Fonación: se trata del sonido generado por la vibración de las cuerdas vocales.
- Articulación: el objetivo es modificar el sonido empleando los órganos fonoarticulatorios.
- Prosodia: parte melódica del habla que incluye la entonación y el ritmo.

2.1.2 Desarrollo del habla

Cuando la producción de los sonidos del habla se desarrolla adecuadamente, la comprensión, expresión del lenguaje, lectoescritura o atención de los niños, está siguiendo su transcurso con normalidad. Sin embargo, cuando alguno de estos aspectos falla, afecta a corto y largo plazo (Lucina, 2017).

Susanibar y Dioses (2016) comentan en relación con lo anterior que, para que el desarrollo se produzca correctamente, el niño también debe tener una buena capacidad auditiva, memorística y una madurez neuromuscular.

El periodo específico para aprender a hablar, es decir, la etapa de mayor plasticidad y sensibilidad para el desarrollo del lenguaje lo constituyen los primeros años de vida, que comprenden de los 0 a los 5 años de edad (Vigotsky, 1989).

Salguero et al. (2015) explican que la prevención de los trastornos del lenguaje y habla debe seguir la línea del autor mencionado previamente, pero si el niño se ha saltado este periodo, no se podrá beneficiar completamente de esta habilidad ni podrá aprenderla de forma adecuada.

2.1.3 Trastornos del habla

La creadora de Pedagogía Sana, Lucina (2017), explica que las alteraciones del habla son aquellas dificultades que no permiten un habla clara e inteligible. Los trastornos del habla afectan a la articulación, ritmo o voz y aquellos que lo poseen presentan dificultades a la hora de formar los sonidos del habla, haciendo que reduzcan el empleo del lenguaje oral para comunicarse con los demás (Martínez, 2021).

Perjudican a la articulación, referida a la producción de fonemas; al ritmo, que se muestra con repeticiones, espasmos o tropiezos al hablar; y a la voz, que forma las disfonías. Los niños que las presentan cuentan con afectaciones en las cuerdas vocales, produciendo una voz carrasposa o discontinua; En el presente trabajo y dentro de esta clasificación, nos centramos en los que afectan a la articulación, los TSH.

A pesar de que los errores en la articulación del habla son una parte normal dentro del desarrollo del niño, a partir de los 3 años su habla debería ser inteligible en un 80%, y, teniendo en cuenta las edades de adquisición de los fonemas, el no adquirirlos a determinada edad, puede implicar un retraso del habla.

Estos errores pueden suceder por diferentes motivos, por un lado, debido a la dificultad para percibir, discriminar y representar los fonemas mentalmente. De igual forma, por dificultades fisiológicas para efectuar el acto motor implicado en la producción de sonidos, además de enfermedades y tumores cerebrales que afectan a los centros del habla o debilitan la musculatura facial (Red Cenit, Centros de Desarrollo Cognitivo, 2021)

Un estudio realizado en El Salvador expone, a partir de unas estadísticas, el problema que surge con la incorrecta adquisición del habla. Entre un 50% y un 70% de los alumnos, padecen

problemas en el desarrollo del lenguaje o habla al no haber intervenido de forma temprana y rápida sus dificultades. Esto se debe a la reducida estimulación fonética-fonológica, haciendo que no consigan hacer representaciones de numerosas palabras (Coll et al., 2014).

2.1.4 Estimulación temprana

La importancia de la estimulación temprana es cada vez más evidente, ya que los niños crecen y se desarrollan de forma rápida durante los primeros años de vida en todos los ámbitos, y el lenguaje y el habla son uno de estos. Con su aprendizaje pueden adquirir habilidades más complejas e interacción con futuros contextos. También, un mayor desarrollo intelectual, cognitivo y mejora en la expresión de emociones e ideas.

Fajardo (2018) explica la estimulación temprana como un conjunto de experiencias que hacen evolucionar al niño en lo físico, emocional, social e intelectual. Tiene gran importancia ya que en los primeros años de vida es donde se forman las habilidades cognitivas, lingüísticas, motrices y sociales para interactuar con el mundo que les rodea.

En este sentido, se señalan tres necesidades en el momento de estimular a los niños: las necesidades reales, que se determinan con el diagnóstico; el contexto familiar y el contexto escolar (Biviana et al., 2020).

Los mejores métodos para estimularles son aquellos que se llevan a cabo mediante los juegos de recreación, basados en una Educación para el Tiempo Libre. Se trata de un tiempo de aprendizaje, creatividad, participación y cooperación donde se trasladan las vivencias al propio uso del tiempo (Brinnitzer, 1999).

Según González (2007) el objetivo último de la estimulación temprana es prevenir problemas que puedan surgir en las primeras edades, optimizando las capacidades del niño en todas las áreas. Por eso, Zambrano et al. (2022) manifiestan, que son las técnicas educativas dirigidas a los niños en etapa infantil entre 0 y 10 años que empiezan a fortalecer su potencial psicomotriz.

2.2 Trastornos de los sonidos del habla

Los TSH son una alteración en la producción articulatoria de los sonidos o fonemas, afectando a la claridad del habla en diversos grados. Este trastorno puede ser diagnosticado en las distintas etapas de la vida de una persona y engloba el trastorno articulatorio, la disfluencia y los trastornos de la voz (Susanibar, 2016)

El DSM-5 (APA, 2013) y su correspondiente revisión, DSM-5-TR (APA, 2023) ofrecen una definición de los TSH “dificultad persistente en la producción fonológica que interfiere con la inteligibilidad del habla o impide la comunicación verbal de mensajes”.

La terminología de este concepto ha cambiado según el momento y las áreas pertenecientes a los investigadores y autores. La evolución terminológica que se desarrolla a continuación se basa en el libro Trastornos del habla de los fundamentos a la evaluación (Susanibar y Dioses, 2016).

Una de las primeras veces que se escuchaba hablar de dislalia fue a través de Schulter en los años 30 del siglo XIX. Igualmente, en la segunda mitad del siglo XX, concretamente en 1959 el colegio de logopedas de Europa volvió a utilizar este término dándole mayor visibilidad (Susanibar y Dioses, 2016).

En el mismo año se empleó el término “trastorno Funcional de la Articulación” en Estados Unidos y se mantuvo hasta 1980. Estos conceptos se utilizaban para referirse a la parte articuladora y describían los errores como omisiones, sustituciones, distorsiones y adiciones (Susanibar y Dioses, 2016).

Grunwell e Ingram (1975) fueron más allá y determinaron que algunos trastornos no podían ser explicados únicamente con la teoría articuladora. Descubriendo que, la producción de los sonidos del habla incluía también la organización y representación de los sonidos o fonología, sin embargo, hasta 1980 no se comenzaron a evaluar los errores fonológicos.

A partir de este año y hasta 1990 se detectaban por separado las afecciones fonológicas y articulatorias. Además, se daba mayor importancia a la fonología, pero se superponían en numerosas ocasiones.

Desde el 2005, se utiliza el término Speech Sound Disorders o TSH en español para referirse a esta afectación, abarcando tanto las alteraciones fonéticas como las fonológicas. Además, aunque este concepto ha cambiado, algunos países europeos y de Latinoamérica siguen utilizando el término “dislalia”, “dificultades fonológicas”, “trastorno fonológico” o “dificultades articulatorias” para referirse a los TSH (Susanibar y Dioses, 2016).

Los trastornos articulatorios ocurren cuando hay una mala pronunciación de los sonidos, mientras que los trastornos fonológicos, por el déficit de comprensión de las reglas de los sonidos (Reilly et al., 2016).

A lo largo del trabajo se promueven objetivos de inclusión, igualdad y equidad y, tal y como refleja la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa en la tabla de Atención a la Diversidad, el trastorno que se trata en el presente trabajo queda incluido como dislalia, formando parte del grupo de los Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje No Significativos como se ve en la Tabla 1 (Instrucción, 2017).

Tabla 1.

Clasificación de la Dislalia en el ATDI

TIPOLOGÍA	CATEGORIZACIÓN
Trastornos de la comunicación y el lenguaje significativos	Mutismo selectivo
	Disartria
	Disglosia
	Disfemia
	Retraso simple del lenguaje
Trastornos de la comunicación y el lenguaje no significativos	Dislalia
	Disfonía

Nota. Elaboración propia a partir de Instrucción (2017).

Se aborda de igual forma, uno de los Objetivos de desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas como parte de la Agenda 2030. Los ODS proporcionan un marco global para abordar desafíos urgentes y, según Montes et al. (2018), la implementación de estos en la educación impulsa la investigación e innovación.

En este contexto, el objetivo específico que se impulsa con el alumnado con TSH es la educación de calidad, correspondiente al ODS 4, este resulta imprescindible para fomentar un aprendizaje inclusivo y equitativo (UNESCO, 2021).

2.2.1 Edad de adquisición de los fonemas

Para determinar si existe un TSH debemos tener en cuenta la edad del niño, ya que puede tratarse de un proceso madurativo normal. La adquisición de los esquemas articulatorios no se produce repentinamente y de forma aislada, sino que “lo hacen de forma gradual y durante largos períodos en los que los sonidos van siendo perfeccionados, desde los más difíciles de

articular, es decir, las nasales y oclusivas sordas, hasta los más tardíos, siendo las fricativas y la líquida vibrante simple” (Montoya, 2020).

En la Tabla 2, siguiendo a LegoLea (2021), se establecen las edades de adquisición de los fonemas del habla, completada con la propuesta por Marín (2014). Ambos proponen cuatro etapas en la adquisición de los fonemas, que, combinadas, forman la clasificación propuesta.

Tabla 2.

Clasificación de las edades de adquisición de los fonemas del habla

EDAD DE ADQUISICIÓN	FONEMAS DEL HABLA
2 años	/a/, /e/, /i/, /o/, /u/.
3 años – 3 años y 11 meses	/m/, /p/, /b/, /n/, /t/, /k/, /ñ/, /j/, /l/, /g/, /f/, /s/, /ch/.
4 años – 4 años y 11 meses	/d/, /ll/, /r/, /pl/, /bl/.
5 años – 5 años y 11 meses	/z/, /fl/, /cl/, /gl/, /br/, /pr/, /fr/, /cr/, /gr/, /tr/, /dr/.
6 años – 7 años	/rr/.

Nota. Elaboración propia a partir de LegoLea (2021) y Marín (2014).

2.2.2 Clasificación de los fonemas del habla

Los fonemas pueden ser vocálicos y consonánticos. Loria (2010) describe los elementos que comprenden las estructuras del lenguaje oral:

- Punto de articulación: lugares que tocan los órganos articulatorios al emitir un fonema. Se establecen en tres puntos según su posición: anterior, central y posterior.
- Modo de articulación: forma en la que el aire se expulsa tocando los articuladores.
- Acción de las cuerdas: durante la producción del habla, las cuerdas vocales pueden vibrar, siendo sus sonidos fonemas sonoros. En caso de no vibrar, se denominan fonemas sordos.
- Acción del velo del paladar: en los fonemas orales, el velo se eleva y cierra, permitiendo que el aire salga por la boca. En los fonemas nasales, el velo baja, saliendo por la cavidad nasal.
- Acción de los labios: la colocación de los labios permite distinguir las vocales labializadas como la /a/, /e/, /i/ de las vocales deslabializadas /o/, /u/.

Los errores articulatorios que presentan los niños con TSH son los presentados en la Tabla 3 y, específicamente, con los que cuenta el alumnado de Primero de Primaria de esta intervención son con respecto a la vibrante simple y múltiple, que se corresponden con /r/ y /r/ respectivamente y las sílabas trabadas br/, /pr/, /fr/, /cr/, /gr/, /tr/ y /dr/.

Tabla 3.

Clasificación de los fonemas del habla según punto de articulación

		MODO DE ARTICULACIÓN						
		Bilabial	Labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
PUNTO DE ARTICULACIÓN	Oclusiva	sonora	/b/		/d/			/g/
		sorda	/p/		/t/			/k/, /c/, /q/
	Fricativa	sonora						
		sorda		/f/	/θ/		/s/	/x/
	Africada	sonora						
		sorda						/ch/
	Nasal	sonora	/m/				/n/	
		sorda					/l/	
	Lateral	sonora						
		sorda						
Vibrante	simple					/R/		
	múltiple					/r/		

Nota. Elaboración propia a partir de Ruíz (2005)

2.2.3 Criterios diagnósticos

El DSM-5 (APA, 2013), establece cuatro criterios diagnósticos para determinar los TSH. Aquellas personas con esta alteración muestran dificultades persistentes en la producción fonológica, afectando a la claridad del habla y, en algunos casos, a la comunicación oral. También se producen limitaciones a nivel social y/o académico, siendo altamente afectada la comunicación en estos casos.

Por otra parte, el DSM-5 desarrolla un diagnóstico diferencial en el que explica que pueden aparecer variaciones estereotipadas en el habla, hipoacusia u otra deficiencia sensorial, disartrias por un trastorno motor y mutismo selectivo, definido como un trastorno de ansiedad en el que el habla se ve omitido en uno o más contextos (APA, 2013).

2.2.4 Clasificación

Las alteraciones fonéticas consisten en la incapacidad para articular correctamente los sonidos esperados a la edad cronológica correspondiente de forma aislada (Susanibar et al., 2016). Estos pueden expresarse de diferentes maneras, mediante omisiones, distorsiones, sustituciones e inserciones.

Las alteraciones fonológicas se basan en el uso de los sonidos en sílabas, palabras y frases y produce errores que se conocen como procesos fonológicos de simplificación. Este enfoque, siguiendo a Galceran (2004) se clasifica en tres categorías:

- **Sistémicos:** se simplifican los contrastes fonémicos. Un ejemplo es la frontalización, donde se sustituye el rasgo velar por uno labial. Ejemplo: gato-dato.
- **Estructurales:** se simplifican las estructuras de sílabas y de palabras. Ejemplos de esto son, por un lado, la metátesis, definida como el desorden de la secuencia de producción de elementos, como en chaqueta-cacheta. Y, por otro lado, la coalescencia, asimilación de dos sonidos cuyo resultado es un tercer sonido distinto, como en piedra-pierra.
- **Asimilaciones:** los rasgos de algunas consonantes dentro de la palabra se extienden al resto de la palabra. Pueden ser por punto de articulación, rojo-gojo y por modo de producción, libro-liblo.

Por último, en las alteraciones fonético-fonológicas coexisten los errores fonéticos y fonológicos, pudiendo variar indistintamente el número de equivocaciones, es decir, un error fonético y varios fonológicos o viceversa.

2.2.5 Prevalencia

Actualmente no existen datos específicos con respecto a la prevalencia. Esto se debe a que las variables empleadas no están completamente definidas para evaluar este tipo de trastorno del habla.

A pesar de esto, en los Estados Unidos se recogen datos sobre la prevalencia del retraso de los sonidos del habla de una submuestra representativa de 1328 niños. Para evaluarlo, se administró una subprueba de articulación de palabras de la Prueba de desarrollo del lenguaje (Shriberg et al., 1999) consiguiendo muestras de habla conversacional para 303 niños, correspondiente a un 23% del total.

Los resultados reflejan que, la prevalencia del retraso de sonidos en niños de 6 años fue de un 3,8% siendo, más frecuente en los niños, con un 4,5% que, en las niñas, con un 3,1%. Además, las tasas son mayores en niños más pequeños, con estudios que reflejan un 15,6% en niños de 3 años (Campbell et al., 2003).

En 60 escuelas infantiles de Canoas se desarrolló un estudio para verificar la prevalencia de trastornos fonológicos según género y edad en alumnos de entre 4 y 6 años. La Evaluación Fonológica Infantil (Yavas et al., 2002) se pasó a alumnos cuyos padres no informaron de alteraciones, ni síndromes auditivos ni neurológicos, pero tampoco especificaron si habían tenido tratamiento fonológico o alteraciones en la fonética. Los resultados manifestaron que las alteraciones fonológicas eran de un 55%, mayormente en los niños, siendo 33 de los 60 de este género y 27 o 45% del femenino.

Los estudios mencionados no son irrefutables por la disparidad de datos obtenidos, pero preexiste el acuerdo para afirmar que los más afectados son los hombres (Susanibar et al., 2016).

González (2022) expone en su trabajo de titulación la existencia de un estudio realizado en Honduras en el 2018, denominado “Problemas del lenguaje y problemas del habla”. Este alude a que el TSH cuenta con una prevalencia de 21,91% en los niños preescolares. Añade, además que el más frecuente es el fonológico, seguido del fonético y los errores articulatorios más habituales son la distorsión del fonema /s/ y de los fonemas /r/ y /rr/.

2.2.6 Etiología

Cuando existen alteraciones en la comunicación se debe identificar la etiología de la misma, ya que puede estar asociado a diferentes trastornos; Siguiendo a Susanibar (2016), los Trastornos de los Sonidos del Habla se dividen según en dos grupos.

Por una parte, aquellos que presentan causas conocidas, los idiopáticos. Dentro de este se incluyen las personas con alteraciones morfológicas, neuromotoras, auditivas y cognitivo-lingüísticas. Y, por otra parte, los que se desconoce su procedencia, los criptogénicos. Sus posibles causas pueden deberse a factores genéticos afines al procesamiento lingüístico, al control del habla o a las otitis periódicas (Gierut y Rucello, 1998).

También el rasgo hereditario puede influir en su aparición, principalmente entre gemelos. No obstante, no se produce exclusivamente por uno, sino por una combinación de factores, destacando la afectación en la capacidad motora por un retraso madurativo o las dificultades en la percepción del espacio tiempo y la capacidad auditiva. Conjuntamente, pueden influir las

carencias emocionales como la falta de atención y cariño parental, la inadaptación social o familiar, el rechazo entre iguales y vivencias traumáticas (Perelló, 1973).

Los casos con TSH tienen una sintomatología que afecta a los procesos implicados en la producción del habla. Cuando aparece de forma temprana, es decir, en las fases de desarrollo lingüístico, se establece, con mayor asiduidad, en una de las causas para la aparición de trastornos específicos del aprendizaje de la lectoescritura, influyendo negativamente a nivel social, emocional y familiar (Artigas et al., 2011; Villegas, 2010).

2.2.7 Evaluación

Susanibar et al. (2016) modifican unas estrategias de valoración fonética-fonológica que se basan en las siguientes estrategias:

- Valoración de las estructuras anatómicas del habla, con el que se pueden especificar las características de las estructuras implicadas en la producción fonética.
- Coordinación neuromotora del habla, con la que se pueden identificar las alteraciones neurológicas valorando a su vez la velocidad, sincronización, precisión y amplitud entre otros rasgos.
- Repetición de sílabas, da información sobre la capacidad articulatoria o fonética.
- Repetición de palabras y denominación de las figuras, con los que se pueden reconocer los sonidos que deberían ser emitidos y las diferentes posiciones lingüales.
- Habla automática, con el que se conoce la capacidad del habla en una serie seguida.
- Habla espontánea, cuyo objetivo es proporcionar un modelo típico del habla y observar la producción de fonemas, sílabas y palabras dentro de frases.
- Discriminación fonológica, con el que se puede determinar la distinción de sonidos.
- Reconocimiento fonológico, permite averiguar si existe una imagen mental del sonido que escucha.

2.2.8 Intervención y tratamiento

Desde los 3 años de edad pueden realizarse intervenciones para los trastornos de los sonidos del habla ya que son efectivos, y viendo las consecuencias negativas que supone la intervención tardía no conviene únicamente esperar y observar.

En la Tabla 4 se establecen unos pasos a seguir en el trabajo con los sonidos del habla propuestos por Aguado (2013), independientemente de los enfoques y las estrategias utilizadas.

Tabla 4.

Pasos para trabajar los sonidos del habla

PASOS	TÉCNICAS Y MATERIALES	OBJETIVOS
Establecimiento del sonido	Imágenes. Consignas verbales claras.	Potenciar la articulación del sonido a intervenir de forma aislada y en sílabas.
Generalización	Juegos estructurados. Juegos de reglas. Juego libre.	Facilitar el uso del sonido en producciones más complejas como sílabas, palabras, frases y conversaciones espontáneas.
Mantenimiento	Conversaciones cotidianas. Juego libre.	Automatizar la producción de sonidos, controlado y corrigiendo el habla.

Nota. Elaboración propia a partir de Aguado (2013).

La intervención en los TSH tiene unas características propias según la afectación a tratar. Teniendo en cuenta la clasificación de los trastornos del habla, mencionada anteriormente, se destacan en la Tabla 5 tres formas de abordarlos ajustadas al alumnado de esta intervención.

Tabla 5.*Técnicas de intervención en los TSH*

AUTOR	TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Weiner (1981)	Pares mínimos	Intervención efectiva para aumentar la inteligibilidad. Consiste en contrastar palabras que se diferencian en un único sonido para construir la representación fonémica (Moreno y Rodríguez, 2020). Siguiendo a Howell et al. (1995) está dividido en tres fases, en la primera se capta el interés del niño enseñándole que los contrastes entre sonidos tienen significado. Dentro de este hay dos procesos: - Sustitución, el vocabulario aprendido se lleva a la descripción de sonidos ajenos al habla. En el nivel fonema se contrastan sonidos y, finalmente en el de palabras, se introducen pares de palabras para escuchar y decir el sonido.
Dean y Howell (1995)	Metaphon	- Estructuración de sílabas, donde se introducen conceptos como inicio, final e imágenes variadas. La segunda fase se centra en la conciencia fonológica y comunicativa, siendo necesario incluir las actividades de la fase 1 en la fase 2. Por último, en la fase final se añaden oraciones de pares mínimos, donde se indica, por ejemplo: “Dibuja una sartén/ventilador en la caja”. El objetivo es que el niño emplee directamente los fonemas que no tiene adquiridos en palabras de uso cotidiano.
Smit (2018)	Terapia de expansión	Está dividido en tres fases, en la primera se emplean fonemas que se adquieren más tempranamente, como los nasales, en posición inicial, en final y en palabras cortas en posición media. En la segunda, se incluyen fonemas que se adquieren de forma más tardía, como las fricativas. Y, en la tercera fase, se abordan sílabas más complejas, utilizando palabras de dos sílabas (Palazón, 2023).

Nota. Elaboración propia a partir de Moreno y Rodríguez (2020), Howell et al. (1995) y Palazón (2023).

Asimismo, pueden emplearse una serie de estrategias básicas para abordar los objetivos. En primer lugar, una *estrategia horizontal*, que consiste en tratar varios objetivos en la misma sesión. También, una *estrategia cíclica*, trabajándose un objetivo, a continuación, otros y, después de un tiempo, volver al primero (Moreno y Rodríguez, 2020). Por último, una *estrategia de estimulación focalizada*, donde el niño se enfrenta a un sonido o palabra en contextos naturales de interacción (Aguado, 2013).

2.3 El aprendizaje basado en el juego (ABJ)

2.3.1 El juego

Seguindo a Couso (2023), el juego es el mecanismo natural de aprendizaje, en el que se puede sustentar toda la evolución de una persona. Es la forma inconsciente con la que, como seres humanos, aprendemos y experimentamos con lo que nos rodea.

Para los niños, constituye un elemento de evasión, placer y entretenimiento. Siempre quieren jugar porque el juego le da significado a todo y necesitan conocer y entender su realidad.

Sin embargo, no cumple únicamente con la función de entretener, falta un factor clave para el cerebro. Los niños de manera inconsciente, utilizan el juego como medio para aprender, experimentando con su entorno. De esta forma, el cerebro premia estas actividades con sensaciones recompensantes de diversión y bienestar.

Cuando jugamos, activamos mecanismos cerebrales importantes para la motivación, los estados emocionales y la memoria. Ejemplos de estos son el hipocampo y amígdalas, además de zonas que gestionan las funciones cognitivas complejas, como la corteza prefrontal.

Existen dos conceptos clave para la comprensión del juego (Ríos, 2009). Por un lado, la *reiteración*, que se corresponde con su delimitación temporal. Este concepto es la clave de la asimilación, por eso los niños juegan repetidamente a lo mismo. Y, por el otro lado lo que Huizinga (1939) concibe como la delimitación espacial, el *Círculo Mágico*. Se trata de los límites que separan el mundo real del mundo del juego. En este Círculo se entra de forma voluntaria, se siguen unas reglas y se toman decisiones significativas. Es importante desarrollar la autonomía, cometer errores para explorar todas las posibilidades y divertirse.

2.3.2 Diseño del juego

El juego es un medio de aprendizaje, y las denominadas “destrezas del siglo XXI” pueden impulsarse de forma innovadora a través de este (Quian y Clark, 2016). Al tener en cuenta esto, una de las metas para los docentes es lograr captar la atención y motivar a los alumnos y, cuando su diseño es de calidad, se logra esa conexión afectiva, cognitiva y conductual que buscamos con el ABJ (Hamari et al., 2016).

Para escoger adecuadamente el juego que implementar con los alumnos y, en concreto, con aquellos que presentan TSH necesitamos saber si está bien diseñado, por eso se proponen unas ideas para comprobarlo en la revista Educación 3.0 (Shute y Ke, 2012):

- a) Solventa problemas: debe haber una comunicación o interacción entre el jugador y el juego para conseguir resolver los problemas que van surgiendo.
- b) Metas y reglas delimitadas: imprescindibles para que el jugador tenga conocimiento de lo que debe hacer y el momento para llevarlo a cabo.
- c) Retos adaptados: el nivel de dificultad va a influir en el interés y motivación que el jugador va a tener, es por esto que debe adecuarse a sus necesidades. Si está bien diseñado se pueden desarrollar habilidades y alcanzar objetivos sin que exista desinterés ni aburrimiento.
- d) Control: el jugador debe ser el protagonista y poder intervenir en el juego y, por consiguiente, en la práctica del ABJ.
- e) Feedback: para promover el aprendizaje y la motivación se requiere de retroalimentación entre el jugador y en este caso el docente que propone el juego.
- f) Incertidumbre: no conocer el desenlace hace que aumente el interés y el encanto del juego.
- g) Estímulos sensoriales: para hacerlo más atrayente debe incluir un hilo conductor, elementos gráficos o audiovisuales que consigan una inmersión del jugador en el mismo.

2.3.3 Perspectivas del juego

En la actualidad, diversos autores tratan el juego desde perspectivas muy diversas (Cornellà, 2020):

- El juego como preparación. John Dewey determina que el juego es una actividad que nos hace evolucionar a la vida adulta a nivel mental y social (Dewey, 1997).

- El juego como aprendizaje sensorial. Lo lleva a cabo el Método Montessori, en este el niño evoluciona a su ritmo y el profesor le ayuda en el proceso mediante el juego (Montessori, 1964).
- El juego como terapia. Sigmund Freud define el juego por el placer, los niños quieren, de forma reiterada, repetir experiencias o reiniciarlas (Freud, 1969).
- El juego como ensayo. Practicar situaciones reales en escenarios seguros es fundamental para Bruner, porque enfrentarse a un momento complicado en su vida después de haberlo tratado, puede evitar emociones negativas (Sutton-Smith et al., 1978).
- El juego como desarrollo social. El juego simbólico es lo que caracteriza la imaginación de los niños, donde transforman objetos y situaciones en otros diferentes (Vigotsky, 1978).

En los últimos años se ha tratado de cambiar las metodologías de épocas históricas donde el aprendizaje era pasivo, predominaba la rigidez en los niños, la obediencia y la nula iniciativa.

Sánchez (2021) en su libro “En clase sí se juega” comenta que el niño debe ser protagonista de su propio aprendizaje, ya que son seres de acción, no de reacción. Es por esto que se han modificado las metodologías, incluyendo el Aprendizaje Basado en Juegos como estrategia que da un vuelco a todo lo anterior y que, además de aportar un gran abanico de posibilidades, les motiva por su interactividad y cualidades que no puede aportar un libro de texto.

Asimismo, y siguiendo en la línea del autor mencionado, se trata de una metodología que tiene en cuenta la atención a la diversidad y los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno. Al poder emplearla de forma muy diversa y proporcionar tantas posibilidades, se puede adaptar para partir de lo que saben, es decir, de conceptos más simples y avanzar hacia otros más complejos.

2.3.4 Jugar nos permite aprender

En el capítulo 2 de Sánchez (2021) “Aprender jugando, la metodología que funciona” se proponen una serie de aspectos que el juego nos permite conseguir.

En primer lugar, la repetición, por ejemplo, un juego en el que hay que tirar unos dados nos hace repetir una mecánica cuando llega nuestro turno, lo que hace que la automaticemos.

Asimismo, cuando jugamos con nuestros familiares, amigos o compañeros establecemos relaciones que no se consiguen con un teléfono o una ficha, por eso nos aporta un vínculo emocional.

El siguiente es la historia, ya que mientras jugamos nos imaginamos un ambiente, unas normas y unos personajes que tienen que alcanzar una meta, y el desarrollo del juego dependerá del relato creado y la implicación de los jugadores.

Y, por último, unido a lo anterior, la acción, ya que en el momento en el que ejercemos un esfuerzo físico o mental activamos el sistema de recompensas en nuestro cerebro.

2.3.5 Mecánicas de juego

Las mecánicas de juego más interesantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el presente trabajo son las siguientes de acuerdo con (Fundación Bosco Global, 2021):

- Construcción de mazos, recursos o reserva. Permite durante el desarrollo del juego, aumentar o disminuir la cantidad de cartas, tarjetas o piezas que los jugadores poseían en un principio.
- Crear colecciones. Cada jugador tiene que conseguir recopilar una determinada cantidad de elementos para lograr ganar.
- Jugadores con distintos poderes. Esta mecánica proporciona habilidades a los jugadores, teniendo que gestionarlas y utilizarlas en los momentos oportunos, en caso de que alguno no las tenga, debe tener en cuenta que algún oponente las va a utilizar.
- Memoria. Requiere del recuerdo de información para alcanzar una meta.
- Movimiento por casillas. Se emplea cuando el juego cuenta con piezas que se mueven en una o varias direcciones y permiten realizar acciones en las casillas y conseguir puntos.
- Narrativa/cuentacuentos. Cada jugador debe formar una narración a partir de recursos escritos, dibujados o proyectados en aparatos electrónicos.
- Rol oculto. En esta mecánica alguno o todos los jugadores tienen un rol desconocido por sus oponentes que lleva a conseguir sus objetivos.
- Take that. Permite desplegar acciones que afecten al nivel, puntos o evolución de sus contrincantes.
- Tirar y mover. Los dados o la ruleta controlan el movimiento de las fichas a lo largo de la partida. Resulta familiar por utilizarse en los juegos clásicos como el Parchís o La Oca.

2.3.6 Beneficios del juego

El juego tiene diversas ventajas de acuerdo con (Sánchez, 2021):

- ✓ Aumentan la motivación. Los juegos permiten la interrelación y hacen los contenidos más atractivos.
- ✓ Aprendemos junto a otros. Un aspecto imprescindible es la interacción con los compañeros para que el aprendizaje sea más amplio y enriquecedor.
- ✓ Elimina el miedo al fracaso. Jugar nos permite arriesgarnos sin temer las posibles consecuencias, ya que no son situaciones reales.
- ✓ Controlan la frustración. El juego permite regular emociones y preparar para situaciones adversas como las que pueden vivir durante este, ya que son los protagonistas (López, 2012).
- ✓ Proporcionan un aprendizaje significativo. Aprender haciendo, como ofrece el ABJ, hace que lo que aprendamos sea más valioso y destacado.

2.3.7 Relación entre los TSH y el juego

Para tratar los Trastornos de los Sonidos del Habla se requiere de metodologías activas, con el fin de que las clases sean dinámicas y diferentes. Diversos estudios han demostrado que los niños que participan en juegos estructurados y de producción de sonidos muestran mejoras en su pronunciación e inteligibilidad del habla (Rezaeerezvan et al., 2021).

Un estudio realizado a 427 niños alemanes en edad preescolar con trastornos del lenguaje ha determinado que el juego puede ayudar al tratamiento y diagnóstico de los niños con este tipo de trastornos (Ervin y Miller, 2012).

De igual forma, las intervenciones en terapia de juego pueden potenciar los trastornos del lenguaje y del habla (Barlow, 1986; Brooks y Benjamin, 1989; Donahue-Kilburg, 1992; Danger y Landreth, 2005; Li, 2012; Esmailzadeh et al., 2015).

La compatibilidad del juego con los trastornos del habla es cada vez más evidente. En Guatemala, se lleva a cabo un estudio con una muestra de 26 niños de entre 3 y 6 años con trastornos de los sonidos del habla. Todos ellos equivalen al 81,3% de 83 niños que están en el colegio. En el estudio, se organizan juegos con el objetivo de compensar estas alteraciones, demostrando con datos su efectividad, siendo posibles de aplicar por parte de los especialistas de Audición y Lenguaje con el alumnado correspondiente (Hernández et al., 2011).

3. Propuesta de intervención

3.1 Presentación de la intervención

La intervención que se muestra a continuación, se ha llevado a cabo durante las prácticas de la mención de Audición y Lenguaje en un colegio público de la ciudad de Valladolid.

Intervenir en los Trastornos de los Sonidos del Habla surge debido al interés por conseguir una mejora de los niños más pequeños a los que se imparte clase, en la articulación de los fonemas y su generalización en el habla. Además, llama la atención el gran uso del juego en todas las aulas y la versatilidad de actividades que se puede hacer con ellos por tratarse de un grupo muy dócil.

Se aborda la articulación de los fonemas /rr/, /r/, trabadas, soplo, articulación, discriminación auditiva y generalización del habla espontánea con los diferentes fonemas.

3.2 Contextualización de la intervención

La secuencia de actividades está destinada para 3 alumnos que se encuentran en Primero de Primaria, con edades comprendidas entre los 6 y los 7 años respectivamente.

Alumno 1

El alumno está cursando Primero de Educación Primaria, tiene 6 años y se encuentra dentro del alumnado con DA/BRA, dentro de este presenta Trastorno de la comunicación y el lenguaje no significativo: dislalia, actualmente denominado TSH.

En referencia al historial personal del alumno, lleva escolarizado desde Primero de Educación Infantil en el mismo centro educativo. Ambos progenitores residen en Valladolid y todos colaboran en las tareas del hogar de forma equitativa.

Es un niño alegre, hablador y risueño, siempre dispuesto a ayudar en lo que puede, tiene buena intención comunicativa y sus habilidades sociales e interacción con sus iguales es adecuada. Disfruta de los juegos de mesa y en equipo, las competiciones y las imágenes de los cuentos, describiendo en muchas ocasiones sus características mientras lee.

Es capaz de trabajar en grupo, se adapta muy bien al cambio y es respetuoso con sus compañeros en el aula, aunque debe seguir mejorando en la escucha, el turno de palabra y el comportamiento, ya que en ocasiones interrumpe las clases.

Se le derivó al diagnóstico realizado por equipo psicopedagógico y social por problemas de pronunciación de varios fonemas durante la etapa de Educación Infantil, no se recoge información previa y se le realizaron tres pruebas estandarizadas: la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra PLON-R (4 años) y el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody PPVT-III.

El alumno requiere apoyo de Audición y Lenguaje para generalizar la articulación de los fonemas, sílabas trabadas, construcción de frases y lenguaje espontáneo. Conviene también fomentar su participación en actividades comunicativas en grupo y desarrollar habilidades de escucha y respeto de turnos con sus compañeros. Por último, necesita mejorar la discriminación auditiva, ampliar su repertorio fonético-fonológico y habilidades de comunicación no verbal.

Alumna 2

La alumna está cursando Primero de Educación Primaria, tiene 6 años y se encuentra dentro del alumnado con DA/BRA, dentro de este presenta Trastorno de la comunicación y el lenguaje no significativo: dislalia, actualmente denominado TSH.

Se encuentra escolarizada en el centro educativo desde el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. En enero de 2023 se le realiza la valoración psicopedagógica por presentar dificultades en la articulación del fonema /r/ y /rr/ y, desde entonces, recibe apoyo de Audición y Lenguaje.

En referencia al historial personal de la alumna, tiene un hermano mayor en Cuarto de Primaria con diagnóstico clínico de TDAH. Su estructura familiar está formada por los padres y dos hijos, siendo la niña la pequeña. Las relaciones familiares son adecuadas, sus progenitores están divorciados con custodia compartida, pero se muestran colaboradores con el centro.

No presenta antecedentes clínicos ni médicos de interés, la madre refiere que la niña ha presentado episodios de otitis media con el seguimiento del pediatra. Los primeros pasos los desarrollo a los 12 meses y la familia no recuerda el momento aproximado de aparición de las primeras palabras, pero creen que a la edad que corresponde.

A nivel social, la niña empieza a formar amistades más definidas con dos o tres compañeros principalmente y participa en juegos cooperativos sin problema. Además, respeta el turno de palabra, entiende las reglas complejas y muestra capacidad para comprender los sentimientos de los demás. Destaca igualmente su capacidad para utilizar el lenguaje para resolver conflictos y expresar sus necesidades y deseos.

Igualmente, la niña se encuentra muy motivada en el aprendizaje y actualmente asiste al aula de Audición y Lenguaje para la generalización de los fonemas /r/, /rr/ y trabadas en el lenguaje espontáneo especialmente, ya que en ocasiones sustituye en este el fonema /r/ por /l/.

Alumno 3

El alumno está cursando Primero de Educación Primaria, tiene 6 años y se encuentra dentro del alumnado con DA/BRA, dentro de este presenta Trastorno de la comunicación y el lenguaje significativo: dislalia, actualmente denominado TSH.

En referencia al historial personal del alumno, estuvo escolarizado en la escuela Infantil y le costó adaptarse al centro educativo. Es un niño risueño, extrovertido y hablador, le gusta pasar tiempo con su hermana, visitar lugares y los juegos de mesa. La estructura familiar es monoparental, es decir, madre soltera, compuesta por la madre y la hermana. Las relaciones familiares son adecuadas, los abuelos mantienen buen estado de salud y la madre cuenta con el apoyo de la familia para los cuidados y crianza de sus hijos.

En cuanto a la información previa disponible, cuenta con un informe médico de Pediatría, en el que simplemente se destaca que se trata del segundo gemelo. Asimismo, las técnicas y pruebas estandarizadas llevadas a cabo, además de los análisis de informes del centro Base, análisis de informes médicos y la observación en guardería han sido la escala de desarrollo Brunet Lezinne Revisada, el Inventario de desarrollo atención temprana IDAT y una competencia curricular junto con una escala médica. Igualmente, no gateó hasta los 19 meses de edad y tanto en la adquisición como desarrollo del lenguaje, presentó un desarrollo lento.

A nivel social, le gusta pasar tiempo con otras personas y crea amistades fácilmente. Esto le proporciona una alta autoestima y confianza. Asimismo, participa activamente en juegos por ser su centro de interés, sobre todo aquellos con materiales manipulativos, dibujos o animales. Comprende las reglas sociales y las sigue, aunque no respeta el turno de palabra y es impaciente.

En la actualidad, únicamente presenta dificultades de articulación, trabajando con la maestra de Audición y Lenguaje el soplo y la /rr/ junto con las sílabas trabadas conseguidas y en proceso de adquisición.

Evaluación inicial

Lo primero a tener en cuenta para llevar a cabo una evaluación de los trastornos de los sonidos del habla es que ha de estar adaptada a sus necesidades específicas. Es relevante mencionar que, los tres alumnos ya han sido evaluados por parte del equipo de orientación con pruebas

estandarizadas, es por esto que, para la realización de la intervención, se hace una evaluación con instrumentos no estandarizados. Concretamente, para realizar la evaluación inicial se emplea la entrevista y la grabación como soportes.

La entrevista

El primer paso a desarrollar para la evaluación de los tres alumnos es una entrevista. Este soporte se trata de un método cualitativo empleado para recoger información en profundidad sobre la afectación que presentan. Implica interacción directa y una obtención de datos que no pueden ser accesibles a través de otros métodos de evaluación. A través de ella se pretenden identificar:

- Errores con la articulación de la r vibrante simple con la siguiente pregunta: ¿Puedes repetir las palabras “pera, berenjena, pájaro, caramelo, piruleta y tiritita”? La repetición de las palabra se hace de una en una, cada vez que la docente dice una palabra, la alumna la repite, así hasta llegar a la última. De esta forma, se valora su producción con la /r/ en posición media y final.
- Errores con la articulación de la r vibrante múltiple con la siguiente pregunta: ¿Puedes repetir las palabras “fresa, cofre, triángulo, estrella, pregunta, capricho, grifo, cangrejo, bruja, sombrero, dragón, cuadro, croqueta y escribir”? La repetición de las palabra se hace de una en una, cada vez que la docente dice una palabra, la alumna la repite, así hasta llegar a la última. De esta forma, se valora su producción con las sílabas trabadas en posición inicial y media.
- Errores con la articulación de la r en sílabas trabadas con la siguiente pregunta: ¿Puedes repetir las palabras “ratón, rama, regadera, carro, perro y gorro”? La repetición de las palabra se hace de una en una, cada vez que la docente dice una palabra, la alumna la repite, así hasta llegar a la última. De esta forma, se valora su producción con las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/.
- Errores en la discriminación auditiva a través de las siguientes preguntas: ¿La palabra “rápido” tiene r fuerte o suave?, ¿La palabra barco tiene r fuerte o suave?, ¿La palabra tiritita tiene r fuerte o suave?, ¿La palabra cruz tiene r fuerte o suave?, ¿La palabra corro tiene r fuerte o suave? y ¿La palabra rascacielos tiene r fuerte o suave?
- Habla espontánea a través de una pregunta: ¿Qué has hecho durante esta semana? De esta forma, se evalúa la producción de sonidos en el habla espontánea teniendo en cuenta lo marcado en las anteriores partes. Cuando no tiene adquirido un fonema, en el habla

espontánea tampoco lo va a tener asimilado, pero es relevante que vaya familiarizándose con el sonido.

- Control y regulación del flujo del aire en el habla a través de las siguientes propuestas: ¿Puedes decir “casa” mientras soplas suavemente sobre tu mano?, Intenta contar del 1 al 7 sin detener el soplo, ¿Puedes mantenerlo de forma constante? y ¿Puedes repetir la frase “Mañana me voy a la piscina con mis primos” mientras soplas suavemente sobre tu mano? ¿Lo haces sin detenerte?

La grabación

El uso de la grabación como instrumento en la evaluación de los alumnos resulta favorecedor, ya que permite documentar la producción del habla de manera precisa y la forma en la que el alumno forma los sonidos. En esta grabación, llevada a cabo en los primeros cinco minutos de la clase, se analizan los errores en articulación de sílabas ra, re, ri, ro, ru con r suave, en inversa, ar, er, ir, or, ur utilizando la r fuerte y en sílabas trabadas. Asimismo, en palabras y en frases adaptadas a las capacidades de pronunciación de cada uno. El registro se realiza marcando con una cruz si tiene adquirido o no los diferentes ítems a evaluar. Estos ítems son: producción de fonemas aislados, producción de sílabas trabadas, producción de /r/, /rr/ y sílabas trabadas en palabras y producción de /r/, /rr/ y sílabas trabadas en frases (Anexo A).

3.3 Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

General

- Mejorar la articulación en el alumnado con Trastornos de los Sonidos del Habla a través del Aprendizaje Basado en Juegos.

Específicos

- Mejorar la articulación de los fonemas /rr/ y /r/.
- Afianzar la producción de las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/.
- Discriminar auditivamente los fonemas /rr/ y /r/.
- Generalizar en el habla espontánea los fonemas alterados.
- Reforzar la habilidad de controlar y regular el flujo del aire para la producción del habla.

3.3.2. Contenidos

- La articulación de los fonemas /rr/ y /r/.
- Las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/.
- La discriminación auditiva de los fonemas /rr/ y /r/.
- La generalización del habla.
- El control y la regulación del flujo del aire.

3.3.3. Competencias

A lo largo de este trabajo se emplea la competencia en comunicación lingüística (CCL), seleccionada del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria de Castilla y León. Se trata de la capacidad para identificar, comprender, expresar e interpretar conceptos o pensamientos de forma oral y escrita a través de elementos visuales, auditivos y digitales, fundamental para el desarrollo integral del alumno.

En el caso específico de la intervención con los alumnos de 6 años con TSH, ésta se encuentra alineada con las habilidades orales y escritas, como la expresión y comprensión de mensajes y la interacción en conversaciones. Las actividades están centradas en mejorar la producción correcta de los sonidos del habla a través de la repetición, práctica de sonidos y retroalimentación auditiva constante, lo cual es esencial para que los alumnos puedan participar eficazmente en actividades comunicativas y logren expresar sus ideas de forma clara.

La socialización es otro elemento que recoge la competencia lingüística y se estimula en los diferentes juegos desarrollados, ya que se fomenta la participación en conversaciones estructuradas y juegos de rol, ayudándoles a interactuar verbalmente, reduciendo el riesgo de aislamiento.

Igualmente, esta competencia les ayuda a comprender mejor las instrucciones, participar en el aula y completar las tareas, mejorando su rendimiento académico en las diferentes áreas del currículo. Relacionado con esto, aumenta su autoestima y confianza, ya que desarrollar habilidades efectivas de comunicación les ayuda a expresarse con mayor claridad y confianza, lo que puede reducir su ansiedad en los intercambios comunicativos.

Por último, promueve la inclusión, al centrarse en esta competencia, las escuelas pueden crear entornos donde los estudiantes, incluidos aquellos con TSH puedan participar y contribuir. Esto no solo beneficia a los alumnos, sino que también promueve una cultura escolar más colaborativa y comprensiva.

3.3.4. Metodología: principios metodológicos

En la actualidad, resulta imprescindible el uso de metodologías activas que sitúen al alumno como principal protagonista de su aprendizaje, siendo apoyado y guiado por el profesorado, que le proporciona las herramientas necesarias para fomentar su autonomía.

La metodología empleada en la presente secuencia de actividades es el Aprendizaje Basado en Juegos o ABJ, resulta beneficiosa para el alumnado ya que el juego constituye una de las formas más significativas en la que los niños asimilan conocimientos.

Favorecer un ambiente de juego y exploración es fundamental para todo el alumnado, ya que los contenidos en ocasiones son complejos, y estos logran servir para motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando están bien planteados. Además, puede tratarse de una alternativa para reducir el uso de los dispositivos electrónicos, encontrando así el equilibrio con otras herramientas manipulativas, estimulantes y divertidas. Sin olvidar que puede tener una repercusión positiva en el desarrollo social y emocional de los más pequeños, porque aprenden a cooperar y a trabajar en equipo.

Además, se persiguen los siguientes principios metodológicos, seleccionados del Decreto 38/2022 del Currículo de Educación Primaria de Castilla y León:

- La integración de las experiencias del alumnado por medio de la utilización de metodologías activas contextualizadas y de recursos variados que favorezcan la colaboración e implicación del alumnado, y la obtención y uso de los conocimientos en situaciones reales que generen aprendizajes significativos y perdurables.
- La inclusión educativa, teniendo en cuenta la diversidad del aula como instrumento de aprendizaje, atendiendo y respetando las diferencias individuales, interviniendo de forma anticipada para evitar las desigualdades y realizando un ajuste curricular, que favorezca el progreso personal de todo el alumnado.
- Facilitar diversas oportunidades de aprendizaje para que, de manera activa, el alumnado construya y amplíe el conocimiento conectando lo que ya sabe con lo nuevo que debe aprender, dándole significado.
- Promover un ambiente lúdico, amable, estimulante y cómodo, que ofrezca múltiples situaciones de comunicación, de diálogo, de socialización y de disfrute, aprendiendo en un ambiente de convivencia positiva que haga más fácil el desarrollo de la autoestima, y que favorezca el desarrollo de la personalidad del alumnado.

Los tres alumnos tienen características comunes, la más importante es que les gusta divertirse y, cuando eligen jugar, no piensan que van a aprender algo con esa actividad, sino que lo hacen por evadirse, por placer y porque les gusta. Es por esto que, a lo largo de esta intervención mi principal meta es que disfruten.

Para ello se tienen en cuenta sus características y centros de interés para la elaboración de los juegos. Uno de los alumnos tiene especial interés en las banderas y los países y los restantes disfrutan con dibujos, imágenes y persecuciones. Les motiva el aprendizaje manipulativo, los retos y juegos con tableros, animales y aquellos en los que se consiguen objetos. Asimismo, tienen un gran interés por las imágenes de los cuentos y la lectura, por tanto, crear historias propias a partir de imágenes les hace sentirse protagonistas.

Esta metodología tiene numerosos beneficios con el alumnado que presenta esta afectación, ya que aquellos con problemas emocionales y de confianza pueden reducir su ansiedad por encontrarse en un ambiente relajado. Practican sin miedo a cometer errores, facilitando un aprendizaje más efectivo.

Igualmente, para observar mejoras en articulación se requiere de la repetición, y para no crear sesiones monótonas, emplear el juego resulta emocionante para ellos ya que practican fonemas, sílabas, palabras y frases en un marco de diversión, desarrollándose de forma fluida y aprendiendo sin darse cuenta.

El feedback inmediato resulta fundamental en este alumnado y este procedimiento es el medio que lo permite, ya sea a través de la reacción de sus compañeros, de la maestra especialista o del propio juego. Reciben retroalimentación rápida, imprescindible para corregir errores y reforzar la producción correcta de los fonemas.

El aspecto que más destaca en la intervención es la capacidad de adaptación y flexibilidad que ofrecen los juegos, ya que pueden ser adaptados tanto en duración, como en dificultad y tipo, para alinearse con los objetivos a conseguir y el nivel de habilidad de cada alumno, creando un proceso de enseñanza aprendizaje íntegramente personalizado.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de las actividades

Esta intervención ha sido puesta en práctica durante el Tercer Trimestre, concretamente desde el 17 de abril hasta el 9 de mayo. Consta de 7 actividades distribuidas en 7 sesiones, con una duración aproximada de entre 15 y 25 minutos cada una, realizándose a la semana dos sesiones, los miércoles y los jueves.

A continuación, se muestra un calendario y un cronograma para poder visualizar lo explicado:

Tabla 6.

Calendario actividades mes de abril

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	2	3	4	5
8	9	10	11	12
15	16	17	18	19
		Actividad 1	Actividad 2	
22	23	24	25	26
		Actividad 3	Actividad 4	
29	30			

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7.

Calendario actividades mes de mayo

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
		1	2	3
			Actividad 5	
6	7	8	9	10
		Actividad 6	Actividad 7	
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	38	29	30	31

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se desarrolla la secuenciación de actividades para la intervención:

Tabla 8.

Actividad 1

Actividad 1	“Cazamoscas”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la articulación de los fonemas /rr/ y /r/. • Discriminar auditivamente los fonemas /rr/ y /r/.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La articulación de los fonemas /rr/ y /r/. - La discriminación auditiva de los fonemas /rr/ y /r/.
Desarrollo	<p>El juego desarrollado en esta actividad requiere de diversos materiales, el principal se trata de un conjunto moscas con dibujos en su interior de los fonemas /rr/ y /r/ respectivamente. El objetivo del juego es conseguir atrapar la mayor cantidad posible de moscas, al final el ganador consigue un gomet de recompensa.</p> <p>Se proporciona a los alumnos cinco matamoscas de colores y, mientras eligen, se distribuyen las moscas aleatoriamente por la mesa. Seguidamente, la docente reproduce en voz alta uno de los siguientes sonidos: ar, er, ir, or, ur, rra, rre, rri, rro, rru. Mientras escuchan, deben posar el matamoscas sobre una palabra que contenga el sonido reproducido, el primero que lo haga, dice en alto la palabra, quedándose la en caso de decirlo correctamente.</p> <p>Finalmente, se les proporciona una tarjeta donde apuntan la palabra que contiene la mosca que atrapan. Al terminar todas las rondas, escriben en el cuadrado de abajo a la derecha el número total de moscas que han conseguido (Anexo B).</p> <p>Únicamente se les da por válidas las palabras si aciertan, tanto el sonido que llevan, como la grafía de la misma. En caso de no acertar, otro alumno tiene la oportunidad de intentar conseguir la mosca.</p>
Temporalización (20 minutos)	2 minutos para la explicación y resolución de dudas y 18 minutos para el desarrollo de la actividad.
Materiales	Tarjetas de moscas, 5 matamoscas, fichas de sílabas y gomets de colores.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9.*Actividad 2*

Actividad 2	“Dobble del sonido R”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Mejorar la articulación de los fonemas /rr/ y /r/.• Afianzar la producción de las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Articulación de los fonemas /rr/ y /r/.- Las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/.
Desarrollo	<p>Para esta actividad se propone una versión del juego “Dobble” dedicada a los fonemas vibrante simple /r/ y vibrante múltiple /rr/ junto con las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/. Para ello se utilizan unas cartas circulares con ocho dibujos en cada una de los fonemas mencionados. Los alumnos deben conseguir el mayor número de cartas posible comprobando que tienen alguna figura en común con la carta situada en el centro.</p> <p>Para empezar, se reparte una carta boca abajo a cada alumno, se coloca una en el centro boca arriba y el resto en un lateral. Seguidamente, cada jugador da la vuelta a su carta e intenta encontrar una imagen que coincida con otra de la carta del medio. En caso de que uno la identifique, la pronuncia en voz alta (Anexo C).</p> <p>Se les explica una regla nueva para que las partidas duren más tiempo. Para conseguir la carta, además de decir en voz alta la imagen que tienen en común, deben formar una frase que la incluya. De esta manera, se repite la articulación de el/los fonema/s alterado/s varias veces. Se juegan aproximadamente 12 rondas.</p> <p>Para adaptar la actividad a todos los alumnos, el que aún no tiene adquiridos todos los fonemas en posición inicial, en lugar de emplear el lenguaje espontáneo, debe repetir una frase que dice la profesora.</p>
Temporalización (20 minutos)	2 minutos para la explicación de la actividad y jugar una ronda de prueba y 18 minutos para trabajar con el Dobble.
Materiales	57 cartas del Dobble.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10.*Actividad 3*

Actividad 3	“Cada pulpito a su casita”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la articulación de los fonemas /rr/ y /r/. • Discriminar auditivamente los fonemas /rr/ y /r/. • Reforzar la habilidad de controlar y regular el flujo del aire para la producción del habla.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La articulación de los fonemas /rr/ y /r/. - La discriminación auditiva de los fonemas /rr/ y /r/. - El control y la regulación del flujo del aire.
Desarrollo	<p>Esta actividad consiste en desplazar unos pulpitos de papel hasta su casita de la /r/ o de la /rr/ mediante el soplo. Para ello se les presenta un tablero, pulpitos, pajitas y una caja con palabras.</p> <p>La profesora les indica que se coloquen en fila delante del tablero y, a continuación, dice en voz alta una palabra con sonido /r/ o /rr/, procurando que sea en sílaba directa simple, en inicial o media. El alumno indica el sonido con el que se corresponde y busca en la caja la palabra correspondiente. Una vez hecho esto, la pronuncia en alto, la maestra repite en voz alta su elección y le pregunta si está bien. En caso de decir que no, le sugiere que vuelva a intentarlo.</p> <p>Por último, coloca la palabra encima del pulpito y utilizando la pajita, le desplaza hasta la casita del fonema y siguiendo la misma dinámica con el resto. Comienzan utilizando una pajita para desplazar el pulpito, pero si lo hacen fácilmente, se incrementa la dificultad dejando que lo hagan sin ella (Anexo D).</p> <p>Para adaptar la actividad a todos los alumnos, aquel que requiere la asimilación del fonema /rr/ la repite con todas las vocales en posición inicial y media. Después de encontrar la palabra, la docente pronuncia dos más y este las repite.</p>
Temporalización (25 minutos)	5 minutos para la presentación de los materiales y la explicación y 20 minutos para trabajar con el juego.
Materiales	Tablero con casitas de la /r/ y /rr/, caja con palabras, pajitas y pulpitos.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11.*Actividad 4*

Actividad 4	“Me lo queso”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Afianzar la producción de las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/.
Contenidos	- Las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/.
Desarrollo	<p>Los materiales de esta propuesta son diversos, por un lado, un tablero rectangular con diferentes casillas, conteniendo cada una la imagen de una palabra con las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/. También unas tarjetas denominadas “¿Qué ratón come más queso?” en las que deben rodear los quesos que roban a sus compañeros. Y, por último, seis fichas con las sílabas trabadas colocadas boca abajo, importantes ya que son las que les permiten avanzar de casilla.</p> <p>Primeramente, escogen la ficha con la que moverse por el tablero, en este caso uno de los cinco ratoncitos diferenciados por el color de sus orejas, que deben colocar en una casilla cada uno repartidos de forma equitativa. Todos los jugadores empiezan la partida con un queso conseguido, por lo que el objetivo consiste en quitarle el resto de quesos a los otros jugadores, en total cuatro, uno por jugador.</p> <p>El alumno que empieza, gira una de las fichas de sílabas trabadas que están boca abajo, si coincide la sílaba con la de su palabra, pronuncia en alto la palabra completa y avanza de casilla, de lo contrario permanece en el mismo sitio. Para conseguir los cuatro quesos se debe emplear la memoria y recordar la posición de las tarjetas que están boca abajo, ya que una tiene la sílaba para formar su palabra. Si aciertan, avanzan de casilla, de lo contrario se quedan en el mismo sitio (Anexo E).</p> <p>Es relevante aumentar la motivación, por eso al inicio de cada partida les pedimos que cierren los ojos y le entregamos a uno de ellos un gato, que debe esconder ya que otorga un poder: al final de cada ronda puede robar un queso al jugador que quiera.</p>
Temporalización (25 minutos)	5 minutos para explicar el juego y 20 minutos para el desarrollo de la actividad.
Materiales	Tablero “Me lo queso”, tarjetas “¿Qué ratón come más queso?”, fichas ratoncitos con orejas de colores y fichas de las sílabas trabadas.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12.*Actividad 5*

Actividad 5	“StoryPix”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la articulación de los fonemas /rr/ y /r/. • Afianzar la producción de las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/. • Generalizar en el habla espontánea los fonemas alterados.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La articulación de los fonemas /rr/ y /r/. - Las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/. - La generalización del habla.
Desarrollo	<p>La actividad se divide en dos partes. Primero se proyectan imágenes en un ordenador que contienen los fonemas /rr/, /r/ y las trabadas. Después, la pizarra se divide en siete secciones, una por fonema. Los alumnos escriben en la pizarra las palabras que encuentren, colocándolas en el lugar correcto.</p> <p>En la segunda parte, se les presenta el siguiente material, dos dados con bolsillos y tarjetas con palabras que encontraban en las imágenes anteriores. Cuenta con dos niveles de dificultad. En el sencillo, lanzan los dados e inventan una historia que incluya las dos ilustraciones. Reciben fichas con puntos según lo siguiente: historia con dos imágenes 2 puntos, historia con una imagen 1 punto, e historia con una palabra adicional que contenga /r/, /rr/ o combinación de trabadas 3 puntos; En el nivel complejo, deben crear una historia en grupo, promoviendo el trabajo en equipo. Lanzan los dos dados y el primero comienza la historia, continuando por turnos. Si la historia tiene sentido completo reciben 3 puntos, si tiene conexión parcial 2 puntos. Siempre se les da un refuerzo para mantener la motivación (Anexo F).</p> <p>Para adaptar la actividad, en la segunda parte, el niño con mayores dificultades lanza los dados y forma una frase. Recibe 2 puntos si usa dos imágenes, 1 punto por una imagen y 3 puntos si incluye una palabra con /r/, /rr/ o trabadas. En el nivel difícil, solo lanza un dado y crea una frase para empezar, continuar o terminar la historia.</p>
Temporalización (25 minutos)	5 minutos para la explicación y 20 minutos para el desarrollo de la actividad.
Materiales	Ordenador, pizarra, rotuladores, 2 dados, tarjetas palabras y fichas puntos.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 13.*Actividad 6*

Actividad 6	“¿Nos vamos de viaje?”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Mejorar la articulación de los fonemas /rr/ y /r/.• Generalizar en el habla espontánea los fonemas alterados.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- La articulación de los fonemas /rr/ y /r/.- La generalización del habla.
Desarrollo	<p>En esta propuesta los alumnos deben imaginar que van a realizar un viaje a un lugar del mundo. Para ello se les explica que van a necesitar una maleta que llenarán con un máximo de cinco objetos para poder utilizarlos al llegar al destino.</p> <p>A continuación, se colocan en el centro de la mesa cinco maletas y diferentes objetos que pueden entrar en una maleta de viaje. Una vez presentado el material, cada alumno escoge una de estas y, viendo los dibujos, piensan durante varios minutos en el lugar al que van a ir.</p> <p>Colocan los cinco objetos distribuidos por el equipaje con una condición, no pueden coincidir dos objetos iguales en diferentes maletas. Y, por turnos, expresan el lugar al que van a viajar y dicen en voz alta los elementos que se llevan. Además, inventan una anécdota que pueda ocurrir con uno de esos objetos y, el resto de compañeros, tratan de adivinar el nombre del mismo.</p> <p>De esta forma, además de trabajar los fonemas /r/ y /rr/, el lenguaje espontáneo y la organización temporal, estimulan algunas de las funciones ejecutivas como son la atención, la memoria, la planificación y la flexibilidad mental (Anexo G).</p>
Temporalización (15 minutos)	2 minutos para la explicación y la resolución de dudas y 13 minutos para el desarrollo del juego.
Materiales	Maletas de viaje y fichas objetos con /r/ y /rr/.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 14.*Actividad 7*

Actividad 7	“El Espía”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la articulación de los fonemas /rr/ y /r/. • Afianzar la producción de las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La articulación de los fonemas /rr/ y /r/. - Las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/.
Desarrollo	<p>En esta actividad se propone una versión del juego “Veó veó”, teniendo dos materiales principales, un tablero redondo con dibujos que incluyen la r en posición inicial, media, inversa y trabada y un árbol de equilibrio con 45 huecos, en los que se colocan mini ranitas.</p> <p>El juego incluye tres tipos de cartas, en ellas aparece una descripción del objeto que deben buscar en el tablero. Están clasificadas según su grado de dificultad, en la parte de arriba a la derecha de cada una se puede ver, siendo una ranita nivel fácil, dos nivel medio y tres nivel difícil.</p> <p>Las ranitas tienen un significado añadido, se trata del número que el alumno puede colocar en el árbol de equilibrio, teniendo que apoyarlas de tal forma que el árbol no se caiga.</p> <p>Un alumno coge una carta del montón, la lee en voz alta y, entre todos, deben buscar la imagen que se corresponde con la descripción. El primero que ponga su dedo índice encima de esta es quien coloca las ranitas correspondientes en el árbol.</p> <p>El objetivo es poner la mayor cantidad de ranitas sin que el árbol se caiga. Pero, en caso de que un alumno lo derribe, éste debe perder un turno y devolver la última tarjeta que consiguió (Anexo H).</p>
Temporalización (25 minutos)	5 minutos para la explicación y resolución de dudas y 20 minutos para el desarrollo del juego.
Materiales	Tablero Veó Veó, cartas “El Espía”, árbol de equilibrio y mini ranitas.

Nota. Elaboración propia.

3.3.6. Recursos

Los recursos necesarios para desarrollar la intervención se dividen en dos grupos:

- Recursos materiales (equipamiento y recursos didácticos).

La pizarra de rotuladores resulta indispensable junto con un ordenador. Igualmente, seis mesas con sus respectivas sillas, una para la docente y cinco para los alumnos que están en la sesión, todo del mismo tamaño, para crear un contexto de igualdad, flexibilidad y participación.

La clase cuenta con todo el material necesario para cumplir con el proceso de enseñanza aprendizaje, encontrando en las estanterías juegos para estimulación del habla, en las paredes recursos visuales como articulemas y posters de fonemas y articulación. También, un espejo con sillas para que los niños puedan ver sus propios movimientos articulatorios y diagramas del aparato fonador para que comprendan como se producen los sonidos del habla.

- Recursos organizativos (gestión del espacio, del tiempo y agrupaciones).

En relación con el tiempo, algunas de las actividades ocupan prácticamente la media hora destinado a la sesión, entre 20 y 25 minutos, a excepción de dos, “Donde tú quieras” y “¿Nos vamos de viaje?” que conllevan 15 minutos en total.

En cuanto al espacio, todas las actividades se llevan a cabo en el aula de Audición y Lenguaje generalmente sentados en sus sitios, a excepción de la actividad “StoryPix”, ya que en la primera parte se levantan para observar las imágenes y escribir en la pizarra las palabras que encuentran.

Por último, las agrupaciones en referencia a los docentes siempre es la misma, únicamente se encuentra la maestra especialista. Además, el alumnado con el que se realiza las actividades es el mismo siempre, cinco niños, centrándose la intervención en tres de ellos.

3.3.7. Evaluación de la intervención

La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje se caracteriza por ser continua y global, y se valora su avance en los diferentes contenidos que se desarrollan en esta intervención, realizándose la evaluación en tres momentos relevantes.

En primer lugar, una evaluación inicial y diagnóstica especificada con anterioridad. Seguidamente, una evaluación procesual y formativa para comprobar si los objetivos planteados al principio se están alcanzando o si es necesario hacer mejoras o ajustarlos.

Finalmente, una evaluación final y sumativa, para determinar si todos los objetivos propuestos se han logrado.

En la evaluación procesual y formativa se emplea la técnica de la observación sistemática, en el que se registran de manera planificada y continua aspectos conductuales y lingüísticos. Para ello se recurre al instrumento del diario de clase, valorando el desarrollo de las actividades a través de tres apartados (Anexo I).

En el primero, denominado logro de objetivos, se escriben aquellos que se pretenden alcanzar, con un máximo de tres por sesión, coloreando 1 estrella si no se ha conseguido, 2 estrellas si algunos aspectos se han logrado, 3 estrellas si se han alcanzado la mitad, 4 estrellas en caso de lograr la mayoría y 5 estrellas si se han alcanzado todo lo propuesto; En el segundo, se anotan las observaciones sobre comportamiento y aspectos que la profesora quiera destacar de la actividad. Y, el último, que se centra en la valoración de la práctica docente, donde la maestra rodea el tick o la cruz si se han cumplido los aspectos recogidos.

La evaluación final se cumplimenta con la técnica de observación sistemática, a través de dos instrumentos, una lista de control completada por la docente en cada caso y una rúbrica de valoración que completa la familia de cada alumno. También es importante emplear la técnica de la grabación siguiendo la estructura desarrollada en la evaluación inicial.

El instrumento de la lista de control contiene tres descriptores, correspondientes al logro de los seis objetivos de la intervención. La docente marca con una cruz el hueco que considere en la hoja de cada niño, siendo: alcanzado, si se ha conseguido, en proceso, si faltan por adquirir determinados aspectos y no alcanzado, en caso de no haber logrado el objetivo (Anexo J).

El otro instrumento empleado es la rúbrica, que la maestra entrega a la familia de cada alumno para conocer su percepción sobre la evolución del niño después de haber realizado las siete actividades con ellos. Cada ítem tiene cuatro descriptores ordenados según el grado de cumplimiento. Los padres seleccionan el que más se acerque al progreso del niño (Anexo K).

En última estancia encontramos la grabación de voz, llevada a cabo en la evaluación inicial. Resulta interesante volver a realizarla con cada alumno para hacer un seguimiento del progreso en la articulación de los fonemas alterados en un principio. Además, es una herramienta con la que se evidencia la mejora del habla, pudiendo informar a los padres y demás docentes, sirviendo para incluirla en los informes de evaluación que se entregan a las familias en cada trimestre. Sin olvidar que, permite validar las observaciones del docente con una fuente segura.

3.4 Resultados y discusión

La evaluación de la intervención se realiza con los instrumentos mencionados en el apartado de evaluación de las actividades, ya que se recoge tanto la evaluación inicial y procesual, como la final de toda la intervención evaluando todos los objetivos planteados. Igualmente, los resultados obtenidos por parte de los niños se establecen por actividades.

En la primera actividad, el Alumno 1 ha atrapado las moscas adecuadas en todas las ocasiones, consiguiendo un total de seis en la primera ronda y cuatro en la segunda, discriminando los fonemas tanto en posición inicial como inversa. Asimismo, la Alumna 2 ha alcanzado los objetivos perfectamente, al igual que el anterior niño, obteniendo un total de cinco moscas tanto en la primera como en la segunda ronda. El Alumno 3, ha realizado una adecuada discriminación auditiva, articulando el fonema /r/, siendo el fonema /rr/ el que debe reforzar.

En la segunda actividad, los tres alumnos han disfrutado, teniendo en cuenta que, tanto el Alumno 1 como la Alumna 2 han logrado ambos objetivos, siendo la segunda la que ha cometido algún error en las frases con /r/. El Alumno 3 ha tenido dificultades con el primer objetivo, en la articulación de las palabras con el fonema /rr/, sin embargo, el segundo objetivo relacionado con las trabadas lo ha completado prácticamente, ya que aquellas sílabas que no tiene adquiridas (gr, cr), en alguna palabra, ha logrado articularlas bien.

En la tercera actividad, los resultados han sido similares a la anterior, el Alumno 1 y la Alumna 2 han articulado y discriminado auditivamente ambos sonidos y controlado el soplo. Además, la Alumna 2, ha podido soplar a partir de la tercera ronda sin necesidad de la pajita. El Alumno 3 ha discriminado auditivamente tanto el sonido /r/ como /rr/ adecuadamente, ha articulado bien el fonema /r/ y, al realizar la adaptación de la actividad, ha llamado la atención como ha podido decir varias palabras con /rr/ gracias a la adquisición de algunas trabadas. El método que se ha seguido ha consistido en mandarle pronunciar la sílaba trabada y, sin cambiar la lengua de lugar, decir la palabra con r vibrante múltiple seguida. Por último, al tener dificultades con el soplo, ha acercado más el pulpito a la casa y ha soplado para ponerlo en su lugar ya que a tanta distancia no era capaz de conseguirlo.

En la cuarta actividad, se ha querido profundizar en las sílabas trabadas ya que en el anterior juego el Alumno 3 consiguió decir alguna palabra con /rr/ gracias a estas. Se trata de uno de los juegos que mejor ha funcionado y más les ha motivado. Haber introducido el gato les ha hecho involucrarse plenamente en la dinámica. La explicación ha requerido de más tiempo del

planeado porque les han surgido algunas dudas, pero al empezar con un ejemplo, lo han comprendido y han seguido jugando de forma autónoma. Los tres han alcanzado el objetivo de la sesión y se han jugado siete rondas, pudiendo ser todos el ratón que quita quesos.

En la quinta actividad, los tres alumnos han alcanzado los objetivos prácticamente, pero en varias ocasiones confundían los sonidos al decir la palabra en voz alta y escribirla en la parte correspondiente de la pizarra. En la segunda parte, debían crear una pequeña historia cada uno y, aunque ha sido breve, es decir, de una frase y media cada una (en el caso del Alumno 1 y alumna 2), han comprendido la dinámica y han articulado correctamente tanto los fonemas como las sílabas, avanzando en la generalización de estos en el habla espontánea. El Alumno 3, con la adaptación, se ha integrado con sus compañeros y ha creado junto a ellos una historia continua con sentido, articulando las trabadas y el fonema /r/. También ha ocurrido algo similar a la anterior actividad, algunas palabras, gracias al procedimiento seguido, ha conseguido pronunciarlas, haciendo vibrar notablemente la lengua.

En la sexta actividad, el desarrollo de la imaginación era importante, ya que debían pensar qué elementos llevarse a un viaje, el lugar a visitar y explicar una anécdota con uno de los objetos que llevaban. Los tres son estudiantes con creatividad, pero en un principio sus gustos en relación con esa temática no estaban del todo claros. Fue gracias a que el Alumno 3 contó en una de las sesiones, que le gustaba viajar y aprenderse las banderas de los países, lo que llevó a ponerla en marcha.

El Alumno 1, desarrolló sus ideas más costosamente por ser el primero en explicar lo que llevaba en su maleta. La Alumna 2 resultó ser muy creativa, ya que a pesar de que sus objetos no tenían relación, logró crear un hilo conductor y contar una anécdota graciosa y original. El alumno 3 hizo una gran evolución en la articulación del fonema /rr/, muchas de las palabras de su maleta incluían ese fonema, por tanto, se pudo apreciar en el lenguaje espontáneo la cantidad de palabras bien articuladas. Incluir temas de su interés resultó ser un acierto porque al haber practicado en casa, su habla mejoraba muy rápido. Los tres alcanzaron los objetivos propuestos.

Por último, en la séptima actividad se pretendía recoger la mayor cantidad de datos, ya que se finalizaba la intervención. Ambos objetivos han sido alcanzados por los tres, en mayor medida en el Alumno 1 por ser el que más nivel tenía al empezar. Sin embargo, la evolución de la Alumna 2 ha sido destacable, porque en el lenguaje espontáneo ya no invierte la /r/ con la /l/ en ninguna palabra. El Alumno 3, debe seguir mejorando la articulación de la /rr/, pero comenzó sin pronunciar el fonema, por tanto, también ha mejorado con respecto al inicio.

4. Conclusiones

Tras la realización del presente Trabajo de Fin de Grado, se procede a analizar los objetivos inicialmente planteados y su grado de adquisición.

El primero, que se corresponde con el objetivo general, consiste en diseñar una intervención que estimule la articulación en el alumnado de 6 años con TSH a través del ABJ. Se ha cumplido, como se puede observar a lo largo del tercer apartado, denominado propuesta de intervención. Se ha realizado una presentación de la intervención con una contextualización en la que se explican los tres casos y se realiza una evaluación inicial. Seguidamente, se proponen unos objetivos, contenidos, principios metodológicos y se expone el cronograma de las siete actividades junto con los juegos de cada una, siendo adaptados a las necesidades del alumnado y habiendo aplicado el diseño, las mecánicas y las perspectivas expuestas en el marco teórico. Finalmente, se mencionan los recursos utilizados junto con el desarrollo de la evaluación en las diferentes partes de la intervención y los resultados obtenidos tras la puesta en marcha.

Respecto a los objetivos específicos, aquel que consiste en describir los rasgos característicos de los TSH también se ha completado. Se han descrito ocho subapartados en relación con este, estableciendo la edad de adquisición de los fonemas y su respectiva categorización a través de una tabla, los cuatro criterios diagnósticos que propone el DSM-5 y una clasificación de los TSH dividida en tres tipos: sistémicos, estructurales y asimilaciones. De igual forma, su prevalencia a través de investigaciones como las de Shriberg, Campbell e Yavas, que determinan que es más común en el alumnado masculino. Se alude a la etiología, distinguiendo entre TSH idiopáticos y criptogénicos, determinándose que pueden influir numerosos factores como los emocionales, vivencias traumáticas o el rasgo hereditario. Para completar los rasgos que caracterizan a este trastorno, se determinan 8 estrategias de valoración y tres pasos junto con tres técnicas de intervención, Pares mínimos, Metaphon y Terapia de expansión.

El segundo objetivo específico planteado es conocer, a través de una revisión bibliográfica, la importancia de la estimulación temprana para la prevención de los TSH. Dentro del apartado del marco teórico, específicamente el último subapartado del 2.1 se recoge el grado de relevancia de intervenir de forma precoz, es importante anticiparse para evitar problemas de mayor severidad en edades posteriores. También se hace referencia dentro de la etiología a este aspecto, ya que cuando esta alteración aparece durante las fases de desarrollo lingüístico, tiene más posibilidades de converger en trastornos y afectar en distintos contextos. Al recogerse en

diferentes puntos del trabajo y ampliar la información conocida, se puede fijar como objetivo cumplido.

Igualmente, otro de los objetivos es determinar la relevancia y beneficios del ABJ como vehículo de aprendizaje. Tras haber recabado información sobre este, se puede determinar que se trata de una metodología muy completa, ya que, como se estima en el marco teórico, permite el aprendizaje, tiene diferentes perspectivas como la terapia o el ensayo, puede comprobarse su adecuado diseño a través de ideas, si solventa problemas, si se delimitan metas y reglas, si se adaptan los retos y si se proporciona un feedback. Y, a la par, ofrece la implantación de mecánicas y tiene una gran compatibilidad con los TSH.

El penúltimo objetivo se centra en diseñar actividades para perfeccionar la articulación empleando el ABJ, habiendo cumplido con este como se puede observar en el punto de intervención, concretamente en la secuenciación de las actividades, centradas en la articulación de los fonemas /r/, /rr/ y trabadas, su potenciación en el lenguaje espontáneo, su discriminación auditiva y el desarrollo del soplo, elementos fundamentales en la articulación del habla.

El último objetivo se refiere a trabajar los TSH considerando tanto los gustos como las necesidades del alumnado. Al haberse descrito cada caso dentro de la intervención, haber hecho referencia a aspectos de su interés recuperados tanto de los informes de evaluación, como de verbalizaciones de los propios alumnos y haber elaborado y adaptado juegos a partir de sus gustos y necesidades educativas, se puede determinar que este objetivo ha sido alcanzado.

La ejecución de este Trabajo de Fin de Grado ha permitido profundizar en el estudio de los Trastornos de los Sonidos del Habla, evidenciando que hay una cantidad considerable de niños que presentan esta dificultad, a pesar de no encontrarse dentro de los trastornos significativos.

Al inicio del trabajo, producía curiosidad aplicar el juego con un trastorno del habla. Ha resultado ser un proceso gratificante, por la cantidad de juegos que se han logrado crear gracias al trabajo de investigación realizado y la versatilidad de alumnos con los que se ha aplicado la intervención. Además, las actividades propuestas consiguen ser interesantes y útiles de aplicar por los resultados obtenidos, pudiendo ayudar a otras personas a obtener los mismos beneficios.

Finalmente, tras las reflexiones expuestas, se puede decir que ha habido un aumento de información conocida sobre este trastorno y metodología. Además, se ha aportado una herramienta como es la intervención con tres alumnos diferentes, que es fácil de aplicar si cuentas con los materiales necesarios para su propuesta y está adaptada al gusto y capacidades del alumnado.

5. Limitaciones y prospectiva

Las principales limitaciones encontradas en la realización de este trabajo se centran en primer lugar, en el tiempo disponible para completarlo, ya que reduce la profundidad y alcance de la investigación. La falta de acceso a suficientes recursos bibliográficos y bases de datos también ha restringido la lectura de libros especializados por su precio o falta de calidad en las referencias.

En segundo lugar, la experiencia y conocimientos sobre la investigación académica influyen en la cantidad y calidad de información obtenida ya que, al tener que recopilar suficientes datos de estudios e investigaciones, ha resultado complejo encontrar un número suficiente para poder establecer como verídica la información subrayada.

Por otro lado, se ha comprobado que la cantidad de datos relevantes y de alta calidad para una investigación puede resultar una limitación, ya que, por ejemplo, pueden estar incompletos, desactualizados o no adaptados a los objetivos que se quieren conseguir.

Llevar a cabo una intervención aplicando una metodología como el ABJ y centrándose en un trastorno ha resultado complejo, ya que hay que conocer diferentes mecánicas, diseños y planteamientos además de practicarlos con el alumnado para comprobar su efectividad, hacer modificaciones y encontrar el que mejor se adapte a ellos.

Es por esto que en futuros trabajos que sigan esta línea de intervención, se recomienda una lectura bibliográfica y una recogida de información amplia para que el conjunto de actividades sea de calidad. Además, previo al diseño de cualquier juego, conocer los desafíos, fortalezas, intereses y estilos de aprendizaje del alumnado. E indudablemente, incorporar la diversión, considerar la diversidad dentro del grupo de alumnos y adaptar las actividades para satisfacer las necesidades individuales. Esto puede incluir la modificación de reglas, el uso de diferentes materiales o la incorporación de apoyos visuales o tecnológicos según sea necesario.

6. Bibliografía

- Aguado, G. (2013). Trastornos de habla y articulación. En: Coll-Florit, M. (coord.), Trastornos del habla y de la voz. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association (APA). (2023). *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5-TR)*. Editorial Médica Panamericana.
- Ariza, A., Tirado, P. y Leal, L. (2018). *Sustainability in higher education: a systematic review with focus on assessment tools*. Journal of Cleaner Production, 181, 108-120. Doi: 10.1016/j.jclepro.2018.01.169.
- Artigas-Pallarés, J. y Narbona, J. (2011). Trastornos del neurodesarrollo. Madrid: Viguera.
- Ayala, G. Z., Molina, G. J. V., & Ayala, S. M. Desarrollo del lenguaje en niños de preescolar de coatepec harinas.
- Barlow, K. (1986). Terapia de juego en grupo entre hermanos: una alternativa eficaz con un niño mudo electivo. *Sch. Condes*. 34, 44–50.
- Brinnitzer Rodríguez, M. (1999). *Juegos y técnicas de recreación*. Bonum.
- Brooks, AR y Benjamin, BJ (1989). El uso de la terapia de juego de roles estructurado en la corrección de déficits gramaticales en niños con retraso del lenguaje: tres estudios de caso. *Comunitario. Desorden. P*. 12, 171–186.
- Campbell, F., Dollaghan, A., Rockette, E., Paradise, L., Feldman, M., Shriberg, D y Kurs-Lasky, M. (2003). Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children. *Child Development*, 74(2), 346-357.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua.
- Centro LogoLea (23 de abril de 2021). Trastornos de los sonidos del habla. LogoLea, lenguaje, estimulación, aprendizaje.

- Chávez, F. S. (2015). Trastorno de los sonidos del habla: Controversias y Evidencias en el Uso de Ejercicios Oromotores no Verbales en la Intervención. *Revista Científica Signos Fónicos*, 1(2), 47-49.
- Coll, M., Aguado, G., Fernández, A., Gamba, S., Perelló, E., & Vila, J. (2014). *Trastornos del habla y de la voz*. Editorial UOC, S.L.
- Constante, M. B. P., Tramallino, C. P., & Gaïbor, V. F. P. (2020). La estimulación temprana en el desarrollo de habilidades y destrezas del lenguaje en niños de educación inicial. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 11(2), 86-95.
- Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Couso, M. (2023). Cerebro, infancia y juego. Cómo los juegos de mesa cambian el cerebro. Destino.
- Danger, S. y Landreth, G. (2005). Terapia de juego grupal centrada en el niño con niños con dificultades del habla. *En t. J. Juega allí*. 14, 81-102.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover Publications.
- Dean, E.C., Howell, J., Waters, D., & Reid, J. (1995). Metaphon: A metalinguistic approach to the treatment of phonological disorder in children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 9, 1-19.
- Donahue-Kilburg, G. (1992). *Intervención temprana centrada en la familia para los trastornos de la comunicación: prevención y tratamiento. Serie de Excelencia en la Práctica*. Gaithersburg, MD: Aspen Publishers, Inc.
- Ervin, SM y Miller, WR (2012). “Desarrollo del lenguaje”, en *Lecturas de sociología del lenguaje*. ed. JA Fishman (Berlín, Boston: De Gruyter Mouton), 68–98.
- Espinoza, M., & Espinoza, M. C. (2009). Johan Huizinga (1872-1945): Ideal caballeresco, juego y cultura. *Konvergencias: Revista de Filosofía y Culturas en Diálogo*, (21), 3-18.
- Freud, S. (1969). *Psicología de las masas; Más allá del principio del placer; El Porvenir de una ilusión*. Madrid: Alianza.

- Forés Miravalles, A. y Ligoiz Vázquez, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. UOC.
- Fundación Bosco Global. (2021). *Manual de aprendizaje basado en juegos. Jóvenes por la transformación social a través de procesos de gamificación y aprendizaje basado en juegos*.
- Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*.
- Galceran, L. B. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Elsevier España.
- García, T. G. (2021). *Intervención con una alumna con dislalias a través del juego*. Editorial Inclusión.
- Gierut, J. (1998). Treatment Efficacy Functional Phonological Disorders in Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- González Zúñiga Godoy, C. I. (2007). Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro. *Liberabit*.
- Guzmán M, Leal G, Guitar B, Junqueira Bohnen (Eds.). *Trastornos del Habla. De los fundamentos a la evaluación* (pp. 47-124). Madrid.
- Hernández, L. S., y Figueroa, L. U. (2011). Juegos ecológicos para compensar los trastornos del lenguaje en niños y niñas de 3 a 6 años de la comunidad Sur Hospital e Isleta desde la recreación. *Lecturas: Educación física y deportes*, (158), 67.
- Huizinga, J. (1939). *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*. Amsterdam: Pantheon.
- Instrucción (2017), de 24 de agosto, por el que se establece la Atención Temprana del Desarrollo Infantil. Junta de Castilla y León, Conserjería de Educación.
- Li, J. (2012). El juego de simulación al aire libre y la competencia social de los niños en edad preescolar: ¿desempeñan un papel los factores individuales y del hogar? *Discusión de ProQuest*. Tesis, 105.
- López Cassà, È. (coord.), (2012). *Educación emocional. Programa para 3 – 6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Lucina, M. (26 de agosto de 2017). Cómo impactan los trastornos del lenguaje en la vida del niño. *Pedagogía Sana*.
- Martínez-Losa, M. (2021). *Cuentos de Valientes, programa para el habla y sus trastornos*. Ediciones Aljibe.
- Mohammad Esmailzadeh, S., Asghari Nekah, M., Sharifi, S. y Tayarani Niknezhad, H. (2015). *La eficacia de los juegos lingüísticos sobre el lenguaje expresivo y receptivo de niños con discapacidad auditiva*. *J. Paramed. Ciencia. Rehabilitación*. 4, 7–14.
- Montero, H. (2022). *Intervención del maestro de audición y lenguaje en alumnado con hemiparesia infantil*.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. New York: Schocken Books.
- Moreno, A y Rodríguez, E. (2020). *Intervención en las alteraciones del habla*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Nicolás, A. y Cabañero, E. (2020). *Juegos y gamificación en las aulas de música de educación primaria*. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.
- Padilla, L., Pérez, P., y de León Barrios, H. (2023). Neurotecnología aplicada como herramienta de evaluación para identificar problemas del habla en niños preescolares desde la perspectiva docente. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac*, 3(1), 207-216.
- Palazón, J. (2023). Expansion Points Intervention: una intervención para la mejora de la inteligibilidad del habla en niños con TSH. *Dificultades Específicas de Aprendizaje*.
- Prensa, P. E. Adquisición, desarrollo y aprendizaje de los sonidos del habla del español en niños de 2 años y medio a 6 años 11 meses: un estudio transversal normativo Acquisition, development, and learning of Spanish speech sounds in children aged 2 years and a half to 6 years and 11 months old.
- Real Academia Española. (s.f.). Habla. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 9 de marzo de 2024, de <https://dle.rae.es/habla>

- Real Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190 de 30 de septiembre de 2022, 48316-48849.
- Reilly, S., McKean, C., Morgan, A., y Wake, M. (2016). Deterioro del lenguaje, del habla y trastornos de la fluidez, manejo de los trastornos del lenguaje y el habla en la infancia: speech impairment, speech and fluency disorders, managing language disorders and speech in childhood. *Edu-física. com*, 8(17).
- Rocha, J., Jesus, F., Peixoto, V., Marinho, S., y Lousada, M. (2022). Ejercicios motores orofaciales no verbales: uso y conocimiento de los fonoaudiólogos que trabajan con personas con trastornos de los sonidos del habla. *Rev. chil. fonoaudiol. (En línea)*, 1-20.
- Rodríguez, E. (2010). Alumnos con dislalia: evaluación e intervención. *Revista digital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*, 25, 1-9.
- Red Cenit, Centros de Desarrollo Cognitivo. (2021). *La articulación del habla: problemas y qué podemos hacer para ayudar*. Red Cenit.
- Rezaeerezan, S., Kareshki, H y Pakdaman, M. (2021). El efecto de la terapia de juego cognitivo-conductual sobre las mejoras en los trastornos lingüísticos expresivos en niños bilingües: *Frontiers*, 12, 1-10.
- Ruiz, B. (2005). *La voz y su espectro*. Madrid.
- Rupérez, A., Ramos, I., Machado, I., Fernández, D., Gortázar, M., y Aguilera, S. (2022). Trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación. Conceptos, clasificación y clínica. *Protoc dign ter pediatr*, 1(1), 19-30.
- Susanibar, F., Dioses, A.; Tordera, C. (2016). Principios para la evaluación e intervención de los Trastornos de los Sonidos del Habla – TSH.
- Sánchez, M. (2021). *En clase sí se juega. Una guía práctica para utilizar y crear juegos en el aula*. Paidós Educación.
- Sandoval Zúñiga, M. S., Henríquez Espejo, C., Henríquez Navarrete, L., Elissalde Reyes, A., & Rodríguez Rivas, D. (2020). Rendimiento de habla espontánea y canto en usuarios con accidente cerebro vascular cerebeloso: un estudio de caso.

- Santana, S., Arrieta, Á., Dubalón, V., y Jiménez, S. (2015). El desarrollo del lenguaje. Detección precoz de los retrasos/trastornos en la adquisición del lenguaje. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 6(3), 43-57.
- Serrano, S; Peña, J (2003). “La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas”. *Educere: revista venezolana de educación*, v. 6, n. 20, pp. 397-408.
- Shriberg, D., Tomblin, B., y McSweeney, L. (1999). Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 42(6), 1461-1481.
- Susanibar et al. (2016). *Trastornos del habla de los fundamentos a la evaluación*. Giunti Psychometrics SLU.
- Sutton, B., Bruner, S., Jolly, A., Sylva, K., Sche-chner, R. y Shuman, M. (1978). Play: Its Role in Development and Evolution. *Journal of Aesthetic Education*, 12(3), 126.
- UNESCO. (2021). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.
- Villegas, F. (2010). *Manual de logopedia. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Madrid: Pirámide.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yavas M, Hernandorema CLM, Lamprecht RR. *Evaluación fonológica de los niños: reeducación y terapia*. 2ª Ed. Porto Alegre: Ed. Artmed; 2002.
- Yavas MS. *Trastorno Fonológico en Niños: teoría, investigación y tratamiento*. 1ª edición. Porto Alegre: Ed Mercado Abierto;1990.
- Zambrano-Pintado, R., Moncayo-Cueva, H., López-Arcos, S., & Bonilla Jurado, D. (2022). Estimulación temprana como programa neurológico en las capacidades y destrezas en niños en etapa infantil.

7. Anexos

Anexo A. Evaluación inicial

Lista de cotejo: grabación de voz

ÍTEMS	Adquirido	No adquirido
<i>Producción de fonemas aislados</i>		
Ra		
Re		
Ri		
Ro		
Ru		
Ar		
Er		
Ir		
Or		
Ur		
<i>Producción de sílabas trabadas</i>		
Fra, fre, fri, fro, fru		
Tra, tre, tri, tro, tru		
Pra, pre, pri, pro, pru		
Gra, gre, gri, gro, gru		
Bra, bre, bri, bro, bru		
Dra, dre, dri, dro, dru		
Cra, cre, cri, cro, cru		
<i>Producción de /r/, /rr/ y sílabas trabadas en palabras</i>		
Palabras con /r/ suave posición inicial		
Palabras con /r/ suave posición media		
Palabras con /r/ fuerte posición inicial		
Palabras con /r/ fuerte posición media		
Palabras con sílabas trabadas en posición inicial		
Palabras con sílabas trabadas en posición media		
<i>Producción de /r/, /rr/ y sílabas trabadas en frases</i>		
Frases con /r/ suave posición inicial		
Frases con /r/ suave posición media		
Frases con /r/ fuerte posición inicial		
Frases con /r/ fuerte posición media		
Frases con sílabas trabadas en posición inicial		
Frases con sílabas trabadas en posición media		

Anexo B. Actividad 1: "Cazamoscas"



Anexo C. Actividad 2: "Dobbe del sonido R"



Anexo D. Actividad 3: "Cada pulpito a su casita"



Anexo E. Actividad 4: "Me lo queso"



Anexo H. Actividad 7: "El Espía"



Nombre del alumno/a: Fecha:

DIARIO DE CLASE

LOGRO DE OBJETIVOS

Objetivo 1. _____ ★★☆☆☆☆

Objetivo 2. _____ ★★☆☆☆☆

Objetivo 3. _____ ★★☆☆☆☆

OBSERVACIONES DE LAS ACTIVIDADES

PRÁCTICA DOCENTE

Ajuste al tiempo	✗	✓	Motivación	✗	✓
Dificultad adecuada	✗	✓	Explicaciones sencillas	✗	✓
Control conductas	✗	✓	Personalización de los juegos	✗	✓

LISTA DE CONTROL: CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS

Nombre del alumno/a:	ALCANZADO	EN PROCESO	NO ALCANZADO
Mejorar la articulación de los fonemas /r/ y /rr/ en el alumnado con Trastornos de los Sonidos del Habla a través del Aprendizaje Basado en Juegos.			
Mejorar la articulación de los fonemas /r/ y /r/.			
Afianzar la producción de las sílabas trabadas /fr/, /tr/, /pr/, /gr/, /br/, /dr/ y /cr/.			
Discriminar auditivamente los fonemas /r/ y /rr/.			
Generalizar en el habla espontánea los fonemas alterados.			
Reforzar la habilidad de controlar y regular el flujo del aire para la producción del habla.			

Rúbrica : valoración de la familia

ÍTEMS	1	2	3	4
Articulación fonemas /r/ y /rr/.	No es capaz de pronunciar correctamente y de manera frecuente confunde los fonemas /r/ y /rr/.	Pronuncia ocasionalmente de forma correcta los fonemas, pero con errores frecuentes.	Pronuncia mayoritariamente los fonemas de manera correcta y fluida con pocos errores.	Tiene una buena pronunciación de los fonemas y lo hace de forma consistente sin errores.
Sílabas trabadas.	Presenta una dificultad significativa en la pronunciación de las siete sílabas trabadas.	Realiza una pronunciación de algunas sílabas trabadas, pero con errores frecuentes.	Hace una articulación correcta en la mayoría de las sílabas trabadas, con algunos errores.	La pronunciación de las sílabas trabadas es correcta y fluida, sin errores.
Discriminación auditiva de los fonemas /r/ y /rr/.	Presenta dificultades en la diferenciación de ambos fonemas en la escucha.	Diferencia ambos fonemas ocasionalmente, pero con errores frecuentes.	Se aprecia gran mejora en la discriminación auditiva de los fonemas y tiene pocos errores.	Diferencia los fonemas /r/ y /rr/ perfectamente, sin presentar errores.
Generalización del habla.	Tiene un uso limitado de las habilidades de articulación en diferentes contextos.	Hace un uso ocasional de habilidades de articulación en algunos contextos, pero con errores.	Realiza un uso consistente de habilidades de articulación en la mayoría de contextos sin a penas errores.	Las habilidades de articulación las emplea perfectamente y de forma consistente en todos los contextos, sin errores.
Control y regulación del flujo del aire.	Cuenta con dificultades significativas para controlar el flujo del aire, afectando a la pronunciación.	En numerosas ocasiones, hace un control del flujo del aire, pero con errores frecuentes.	Lleva a cabo un control mayoritario y correcto del flujo de aire, con errores poco frecuentes.	Tiene un gran control del flujo de aire sin presentar ningún error en la pronunciación.