

PROGRAMA INCLUSIVO PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL (Segundo ciclo)

Versión 3



Programa inclusivo para el desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Infantil (segundo ciclo)

Elaborado por el EOEP Específico DEA, TEL y TDAH

Versión 1 - Fecha de publicación - Marzo 2022

Versión 2 - Fecha de publicación - Febrero 2023

Versión 3 - Fecha de publicación - Mayo 2023

Este documento ha sido elaborado por el EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH de la Comunidad de Madrid, bajo licencia CC BY-NC 



ÍNDICE

1. <u>INTRODUCCIÓN</u>	5
2. <u>JUSTIFICACIÓN</u>	9
2.1. <u>Justificación teórica</u>	9
2.2. <u>Justificación normativa</u>	12
3. <u>PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS GENERALES</u>	21
3.1. <u>Principios</u>	22
3.2. <u>Estrategias</u>	23
4. <u>EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA</u>	26
4.1. <u>Introducción</u>	26
4.2. <u>La comunicación</u>	26
4.3. <u>Bases de la comunicación</u>	27
4.4. <u>La adquisición del lenguaje</u>	46
4.5. <u>Hitos evolutivos del lenguaje (3-5 años)</u>	56
5. <u>OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA</u>	61
6. <u>INTERVENCIÓN: DETECCIÓN PRECOZ</u>	62
7. <u>INTERVENCIÓN: ORGANIZACIÓN DEL AULA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA</u>	73
8. <u>INTERVENCIÓN: PROPUESTA DE ACTIVIDADES</u>	92
8.1. <u>Introducción</u>	92
8.2. <u>Actividades: prerrequisitos para la comunicación y el lenguaje</u>	95
8.3. <u>Actividades para el desarrollo del lenguaje oral</u>	110
8.3.1. <u>Actividades para el componente fonético-fonológico</u>	110
8.3.2. <u>Actividades para el componente semántico</u>	148
8.3.3. <u>Actividades para el componente morfosintáctico</u>	163
8.3.4. <u>Actividades para el componente pragmático</u>	175
9. <u>INTERVENCIÓN: ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO</u>	197
10. <u>INTERVENCIÓN: ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO FAMILIAR</u>	200
11. <u>EVALUACIÓN TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA</u>	209
12. <u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	210

LISTA DE ANEXOS¹

16. [Cuento: "Los señores labios están enfadados"](#)
17. Narración del cuento "Los señores labios están enfadados"
33. [Díptico familias: pautas para el uso de pantallas](#)
34. [Pautas para la lectura de cuentos en familia](#)
35. [Díptico familias: pautas para la lectura de cuentos](#)
37. [Evaluación tras la implementación del programa](#)
38. [Tabla de adquisición de fonemas por edad](#)
39. Protocolo de screening 3 años (grupal)
40. Protocolo de screening 4 años (grupal)
41. Protocolo de screening 5 años (grupal)
42. [Protocolo individual de observación de las habilidades comunicativas en E. Infantil](#)
43. [Cuaderno-agenda](#)
44. [Sugerencias cuaderno-agenda](#)
45. [Recopilación materiales TIC](#)
46. [Guía orientativa acerca de la progresión de actividades por edad](#)
47. [Tabla actividades prerequisites](#)
48. [Tabla actividades componentes del lenguaje](#)
49. Memorama
50. ¿Qué suena?
51. [PALAG \(Programa para el Aprendizaje de la Lectura con Apoyo Gestual\)](#)
52. [¡Son iguales!](#)
53. [Cuento de la tortuga Lechuga](#)
54. De la Habana ha venido un barco
55. [La historia de la cigüeña Risueña](#)

¹ El nombre de los anexos está enlazado al archivo en la Mediateca.
Los que no tienen enlace se alojan en la web del [Equipo](#).

56. [Cuento de la ardilla Pilla](#)
57. [Jugamos con los sonidos](#)
58. [La historia de la serpiente Su y la abejita Zuzú](#)
59. [¡No son iguales!](#)
60. [Sé lo que es](#)
61. Busca el intruso
62. [El poema barato del gato Boniato](#)
63. [El duende Depende](#)
64. Narración del duende Depende
65. [Adaptación del cuento de Caperucita Roja](#)
66. [Sugerencias para la lectura participativa en el segundo ciclo de E. Infantil](#)
67. [Ejemplo de actividad de lectura participativa \(tortuga Lechuga\)](#)
68. [Ejemplo de actividad de lectura participativa \(ardilla Pilla\)](#)
69. [Estrategias para que los niños creen historias](#)
70. [La ruleta de los cuentos mágicos \(imprimible\)](#)
71. La ruleta de los cuentos mágicos TIC
72. [Selección de juegos de mesa para el aula](#)
73. [Díptico familias: estimulación del lenguaje en el segundo ciclo de E. Infantil](#)

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de adquisición del lenguaje comienza en el momento en que se nace. Desde el primer llanto del bebé y la consecuente atención por parte de sus cuidadores principales, se puede reforzar de manera positiva la comunicación.

Más adelante, el lenguaje se va desarrollando de manera exponencial, siendo la etapa comprendida entre los 3 y los 6 años decisiva y fundamental. En este periodo se produce una eclosión importante del lenguaje oral, sentando las bases sobre las que se desarrollarán progresivamente las capacidades comunicativas.

Este mecanismo, innato y complejo, se ve influenciado por diferentes factores, que favorecen, y en ocasiones, dificultan su adquisición. Entendiendo que somos seres bio-psico-sociales, nos referimos a: componentes biológicos y genéticos; experiencias vitales, actitudes...; el entorno, la estimulación, la motivación hacia las situaciones comunicativas...

Y, por todo ello, la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, ya que se trata del segundo entorno de socialización del alumno, y el lenguaje se relaciona con la interacción social. En concreto, en el segundo ciclo de Educación Infantil, nos encontramos en un momento evolutivo muy importante para la adquisición de diferentes hitos en el desarrollo del lenguaje. Por ello, es preciso favorecer de forma generalizada la estimulación del lenguaje, con la intención de prevenir y detectar dificultades.

En este sentido, es fundamental esta detección, ya que el paso a la Educación Primaria es un punto de inflexión, en el que un posible trastorno o dificultad del lenguaje en un alumno puede obstaculizar la adquisición de otros aspectos fundamentales, como ocurre por ejemplo con la lectoescritura.

Así, este programa inclusivo para desarrollar la competencia comunicativa pretende ser una propuesta para el trabajo con alumnos de Educación Infantil de segundo ciclo (3, 4 y 5 años). Se basa en los objetivos y contenidos necesarios para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa con especial atención al lenguaje oral y sus prerrequisitos.

Por otra parte, es fundamental reseñar que cada centro debe adaptarlo a sus características concretas: contexto, población escolar, metodología... así como, cada profesional, a las circunstancias de su aula en cada curso.

Este es un documento pensado para trabajar con todos los alumnos en el aula, con el objetivo de potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, queremos destacar que, a pesar de no ser un programa específico para alumnos con trastornos del lenguaje, es una propuesta que puede contribuir, en primer lugar, a minimizar el impacto de los síntomas primarios propios de estos trastornos y, en segundo lugar, a realizar una labor de carácter preventivo, que haga posible la no aparición de efectos secundarios, como pudiera ser una dificultad en el desarrollo de las habilidades sociales, por ejemplo.

Es de destacar que planteamos un diseño e implementación basados en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante, DUA), definido en la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE),

modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en el apartado de "Exposición de motivos del Proyecto de LOMLOE") como: *"la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta"*.

También en este sentido, queremos hacer referencia al Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Como novedad, resaltar que este Real Decreto ya incluye (en su artículo 10. Currículo) el trabajo mediante los principios del DUA, indicando que el profesorado debe basarse *"en el Diseño Universal para el Aprendizaje y de acuerdo con las características de esta etapa educativa y las necesidades colectivas e individuales de su alumnado"*.

Desde nuestro convencimiento como Equipo de esta forma de plantear el aprendizaje, consideramos fundamental esa adaptación al alumnado, y un carácter proactivo, que beneficie a todos (no solo a los alumnos con más dificultades). Por otro lado, se presenta como un trabajo inserto en el día a día del aula, sin pretender ocupar tiempo específico para trabajar el lenguaje. Esto es así, ya que el lenguaje ocupa gran parte de la vida de un aula, y es posible trabajarlo desde las diferentes áreas del currículo de Educación Infantil. De hecho, consideramos que esta incardinación con el currículo y sus diferentes áreas supone una mejora en el objetivo de estimular el lenguaje, ya que dotará de coherencia y conexión a cada actividad propuesta a los alumnos.

Así, este programa contiene: la normativa relacionada con el desarrollo de la competencia comunicativa en el segundo ciclo de Educación Infantil, principios y estrategias generales para fomentar el aprendizaje de forma inclusiva, una justificación teórica que nos ha llevado a realizar esta propuesta concreta de programa, los objetivos y contenidos, y un amplio apartado de intervención (la detección, la organización del aula para promover el desarrollo de la competencia comunicativa, la propuesta de actividades y la implicación de familias). Finalmente, termina con la evaluación tras la implementación del programa y las referencias utilizadas.

Por último, hay que indicar que, en este documento, con el fin de simplificar la exposición y facilitar la comprensión lectora, se utiliza el masculino genérico para referirnos a alumnos y alumnas, profesores y profesoras, maestros y maestras, etc., tal y como indica la Real Academia Española (RAE, 2020).

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. Justificación teórica

Como sabemos, entre los 3 y los 5 años se suceden una serie de etapas trascendentales en la adquisición y el desarrollo del lenguaje en los niños. Aun así, existen determinadas variaciones entre sujetos, sin que por ello hablemos de un posible trastorno o alteración en su lenguaje.

Es preciso tener en cuenta que, dentro de estas variaciones, podemos encontrar alumnos que presenten un Inicio Tardío del Lenguaje (ITL). Este constructo no tiene categoría diagnóstica en los actuales manuales, pero resulta fundamental su consideración en la etapa que nos ocupa.

Debemos tener en cuenta determinadas características del ITL:

- Gallardo (2017) lo define como "un retraso que puede identificarse a partir de los 24 meses de edad y cuyas características principales son un repertorio de vocabulario expresivo menor de 50 palabras y ausencia de combinaciones de dos palabras" (p. 89).
- Mendoza (2015) incluye otro criterio: que no exista ninguna patología, alteración o dificultad que cause este retraso.
- Se manifiesta en el ámbito expresivo; por ello, un niño con ITL tiene un lenguaje comprensivo adecuado para su edad cronológica (si no es así, podríamos hablar de otros posibles trastornos del lenguaje).

Por ello, y según diferentes investigaciones, los niños a los dos años de edad están madurativamente preparados para tener alcanzados estos dos hitos de lenguaje (repertorio de 50 palabras y unión de dos palabras, en su expresión). Si no, podríamos estar ante un posible ITL en el niño.

Por otro lado, recientes investigaciones avalan que el abuso de las pantallas, sobre todo en la etapa de 0 a 3 años, están provocando cambios bio-psico-sociales en los niños (Sas y Estrada, 2021). Así, en consonancia con estas autoras, un uso inadecuado de las TIC incide en el desarrollo cerebral de los niños, teniendo consecuencias además en su "visión, sueño, peso, desarrollo, funciones ejecutivas y conducta" (p.1).

En relación al desarrollo de la competencia comunicativa, una investigación de Hutton et al. (2020) demuestra una relación entre la exposición inadecuada a pantallas y una menor mielinización de la sustancia blanca del cerebro.

Una ralentización en el proceso de mielinización de las áreas de la corteza cerebral encargadas del lenguaje oral tiene un impacto negativo muy relevante en el desarrollo del lenguaje y, en consecuencia, en la lectoescritura.

Por otro lado, y además de los efectos en el cerebro, la exposición a pantallas tiene el inconveniente de la falta de interacción con los cuidadores; esta interacción supone el principal medio de adquisición del lenguaje, siendo los niños expuestos a modelos correctos, en situaciones de la vida cotidiana. Si los cuidadores ocupan su tiempo con pantallas, o el tiempo de uso del niño es excesivo, se disminuye enormemente esta interacción.

Incluso el hecho de dejar el televisor encendido provoca un retraso en el lenguaje expresivo de los niños Hill (2016), ya que se reduce enormemente la cantidad de palabras que el cuidador emite, con una merma en esa exposición al lenguaje.

¿Y qué está pasando actualmente en las aulas?

Según Gallardo (2017), la prevalencia del ITL es de entre un 10% y un 20%. La realidad que vivimos ahora en las aulas demuestra que existen diferencias significativas en este sentido, siendo este porcentaje mucho mayor. Existen posibles hipótesis en este sentido: la pandemia, el uso de mascarillas, el abuso de las pantallas, etc.

Por otro lado, y en consonancia con Aguado (2017), podemos decir que cuando existe ITL a los 2 años, y no se interviene:

- A los 3 años, el 44,1% persistirá con ITL. Solo remite de forma natural en el 55,9% de los casos.
- A los 4 años, sigue habiendo un 40% de los niños con ITL, si no se interviene de algún modo.

Por ello, a los 4 años podríamos hablar ya de un trastorno persistente, ya que la posibilidad de que remita de forma espontánea es muy escasa.

Por todo ello, analizando por un lado estos datos, la realidad de las aulas en cuanto al desarrollo del lenguaje en el momento actual, y la evidencia de que la mayoría de los niños que posteriormente son diagnosticados de TEL han tenido un ITL Mendoza (2015), se considera que es necesario intervenir de forma proactiva en la estimulación del lenguaje en la etapa de Educación Infantil, con todos los alumnos.

Este trabajo beneficiará a todos, sea cual sea su desarrollo del lenguaje y, por supuesto, especialmente a los alumnos con mayores dificultades. Por ello, la prevención y la detección precoz se tornan fundamentales.

2.2. Justificación normativa

A continuación, vamos a resaltar algunos de los aspectos relativos al desarrollo del lenguaje oral y la competencia comunicativa que aparecen reflejados en la normativa actual.

Este recorrido por dicha normativa no pretende ser exhaustivo en ningún caso, pero sí busca dejar patente la transversalidad de la comunicación y el lenguaje oral que están implicados en el desarrollo de los aprendizajes recogidos en las diferentes áreas del currículo de Educación Infantil, a la vez que, con el trabajo desde dichas áreas, estamos contribuyendo, sin lugar a dudas, al desarrollo de esta competencia clave.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por Ley Orgánica 3/2020, establece en su artículo 13, apartado f, como objetivo para la educación infantil, el siguiente:

“desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”.

En el artículo 14, entre los principios pedagógicos propuestos para esta etapa, podemos resaltar, en relación con el trabajo que nos ocupa, los siguientes:

3. “En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, **a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje**, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal”.

6. "Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social".

Continuando con esta revisión de la normativa, debemos detenernos en el **Real Decreto 95/2022**, de 1 de febrero, por el que se **establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil**.

Este real decreto en su Artículo 6. Principios pedagógicos, recoge lo siguiente:

3. "En los dos ciclos de esta etapa, se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, **a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje**, y a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirá la educación en valores".

Asimismo, en el Artículo 7, en el que establece los Objetivos de la etapa, propone lo siguiente:

"La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan...

f) **Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión...**"

En el artículo 8, en el que se definen las áreas en las que se estructurará la Educación Infantil, dice lo siguiente:

1. "Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizan en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de propuestas globalizadas de aprendizaje que tengan interés y significado para los niños y las niñas.

2. Las áreas de la Educación Infantil son las siguientes:

- Crecimiento en Armonía
- Descubrimiento y Exploración del Entorno.
- **Comunicación y Representación de la Realidad".**

Por otra parte, en el anexo I, referido a las Competencias clave de la Educación Infantil, el RD 95/2022 establece lo siguiente:

"La etapa de Educación Infantil supone el inicio del proceso de adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente que aparecen recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018. En este real decreto, estas competencias clave han sido adaptadas al contexto escolar, así como a los principios y fines del sistema educativo establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dichas competencias son las siguientes:

- **Competencia en comunicación lingüística.**
- **Competencia plurilingüe..."**

"...Se recogen, a continuación, algunos de los modos en los que, desde la etapa, se contribuye a la adquisición de las competencias clave:

Competencia en comunicación lingüística

En Educación Infantil **se potencian intercambios comunicativos respetuosos con otros niños y niñas y con las personas adultas**, a los que se dota de intencionalidad y contenidos progresivamente elaborados a partir de conocimientos, destrezas y actitudes que se vayan adquiriendo. Con ello se favorecerá la aparición de **expresiones** de creciente complejidad y corrección **sobre necesidades, vivencias, emociones y sentimientos** propios y de los demás. Además, **la oralidad tiene un papel destacado en esta etapa no solo por ser el principal instrumento para la comunicación, la expresión y la regulación de la conducta, sino también porque es el vehículo principal que permite a niños y niñas disfrutar de un primer acercamiento a la cultura literaria a través de las rimas, retahílas, adivinanzas y cuentos**, que enriquecerán su bagaje sociocultural y lingüístico desde el respeto de la diversidad.

Competencia plurilingüe

En esta etapa, **se inicia el contacto con lenguas y culturas distintas de la familiar**, fomentando en niños y niñas las actitudes de respeto y aprecio por la diversidad lingüística y cultural, así como el interés por el enriquecimiento de su repertorio lingüístico. Se promueven de este modo el diálogo y la convivencia democrática..."

Por otra parte, en el **Decreto 36/2022**, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que **se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil**, podemos

encontrar los siguientes aspectos vinculados directamente con el desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas:

Artículo 5. *Objetivos de la etapa.*

"La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las capacidades que les permitan...

g) **Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.**

h) **Aproximarse e iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera..."**

Artículo 11. *Principios pedagógicos.*

4. "**Se atenderá gradualmente al desarrollo** afectivo, a las emociones, al movimiento y los hábitos de control corporal, **a la comunicación y al lenguaje..."**."

5. "A su vez, **se fomentará el desarrollo de todos los lenguajes** y modos de percepción específicos de estas edades para favorecer el avance de sus potencialidades, y entre ellos se contemplará el plástico, el corporal, el musical, el audiovisual y el dramático, **así como experiencias relacionadas con la comunicación**, que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión".

A continuación, pasamos a analizar el anexo I del decreto 36/2022 que expone la contribución de la Educación Infantil al desarrollo de las competencias clave.

ANEXO I. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL A LAS COMPETENCIAS CLAVE

"En esta etapa se inicia el proceso de adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente. A continuación, se presenta la contribución de las enseñanzas de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid a la adquisición de las citadas competencias, de acuerdo a las determinadas, a los efectos de este decreto, en el artículo 6 de la presente norma.

a) Competencia en comunicación lingüística.

La Educación Infantil es una etapa educativa que se caracteriza por un amplio desarrollo evolutivo y, en especial, del lenguaje. Se avanza desde una etapa "prelingüística", propia de los primeros meses de vida, en la que aparecen las primeras expresiones vocálicas, hasta los 6 años de edad, momento en el que el lenguaje básico está prácticamente completo. Los intercambios comunicativos que se producen en los centros educativos favorecen el enriquecimiento del lenguaje oral, por lo que, de manera evidente, esta etapa contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística. Con carácter general, los intercambios comunicativos se realizarán en español, lengua vehicular de las enseñanzas que se imparten en la Comunidad de Madrid.

b) Competencia plurilingüe.

En la Educación Infantil se producen los primeros contactos con otras lenguas distintas de la familiar. El currículo de la Comunidad de Madrid contribuye a la adquisición de esta competencia de múltiples formas, desde la enseñanza de una lengua extranjera en los tres cursos del segundo ciclo de la etapa, hasta la posibilidad de impartir áreas o bloques de contenidos en una lengua

extranjera en el segundo ciclo, o actividades de exposición a una lengua extranjera en el primer ciclo..."

Por otra parte, en el anexo II, en el que se detalla las áreas que conforman el currículo de Educación Infantil, podemos destacar lo siguiente:

ANEXO II. ÁREAS

Área III. Comunicación y representación de la realidad

"El área "Comunicación y representación de la realidad" pretende desarrollar las capacidades que permitan al alumnado comunicarse a través de diferentes lenguajes y formas de expresión como medio para representar la realidad y relacionarse con los demás.

Las competencias específicas identifican las actuaciones que se espera que los alumnos sean capaces de desarrollar a lo largo de la etapa. Concretamente, en esta área, se relacionan con la habilidad de comunicarse de manera adecuada y respetuosa con los otros. Las cuatro primeras competencias específicas se relacionan con tres aspectos fundamentales de la comunicación: la expresión, la comprensión e interacción..."

"...Los contenidos del área se presentan en ocho grandes bloques para el primer ciclo y en diez bloques para el segundo, y atienden a diferentes aspectos de las destrezas lingüísticas y comunicativas. Por un lado, hacen referencia a las interacciones comunicativas y a la interpretación de mensajes cada vez más complejos. Por otro, nos acercan a la realidad lingüística del entorno. Ponen el foco en el lenguaje oral y realizan una aproximación tanto al lenguaje escrito en situaciones significativas como a la educación literaria. También, desarrollan los lenguajes plástico, corporal y musical. Finalmente, se aproximan al conocimiento de una lengua extranjera..."

En la tabla siguiente se detallan las competencias específicas relativas al área de "Comunicación y Representación de la realidad" para el segundo ciclo de Educación Infantil:

PRIMER CICLO	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones.	1.1. Utilizar la lengua oral para establecer una interacción con sus compañeros y con los adultos. 1.2. Establecer comunicación con los demás utilizando el lenguaje gestual y sencillas dramatizaciones. 1.3. Expresar y comunicar emociones, necesidades, sentimientos y vivencias, utilizando estrategias comunicativas y aprovechando las posibilidades que ofrecen los diferentes lenguajes. 1.4. Manifestar respeto hacia las intervenciones de los demás. 1.5. Mostrar interés y curiosidad hacia las diferentes lenguas.
2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno.	2.1. Adecuar la conducta en función de los estímulos y mensajes del entorno. 2.2. Valorar la importancia de las distintas representaciones y manifestaciones artísticas y culturales, y expresar sensaciones, sentimientos y emociones que producen.
3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos.	3.1. Explorar las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes (corporal, gestual, verbal, artístico), utilizando los medios materiales propios de los mismos para expresar sensaciones y sentimientos. 3.2. Ampliar y enriquecer su repertorio comunicativo con seguridad y confianza.
4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad.	4.1. Participar en situaciones cotidianas que propicien una aproximación al lenguaje escrito. 4.2. Incorporar a sus producciones con intención comunicativa, escrituras indeterminadas, espontáneas y no convencionales.
5. Valorar las diferentes lenguas presentes en su entorno, así como otras manifestaciones culturales.	5.1. Mostrar respeto e interés por la variedad lingüística y cultural del aula. 5.2. Manifestar interés y disfrute hacia actividades relacionadas con literatura infantil, obras musicales, audiovisuales, danzas o dramatizaciones.

Por otra parte, en relación con los contenidos seleccionados dentro de esta área, podemos destacar los relativos a la comunicación y el lenguaje oral:

CONTENIDOS	
BLOQUES	CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y ACTITUDES
A. El intercambio comunicativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad e interés por entender los mensajes de los otros y por participar en situaciones de comunicación. Comprensión de palabras, frases y mensajes emitidos en situaciones habituales de comunicación. - Las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones. El contacto e intercambio visual. - Las primeras interacciones tónico-emocionales y posturales. Expresiones faciales y gestuales. El diálogo corporal. Desarrollo de los primeros elementos comunicativos: la mirada, la sonrisa, el llanto y el movimiento. - El descubrimiento de las posibilidades sonoras de la voz. Nanas, canciones de arrullo y juegos de regazo. - Otras actitudes comunicativas relevantes como la atención conjunta, la mirada referencial y comprensión de las expresiones emocionales del adulto y reacción ante ellas. Construcción de la confianza básica en los adultos. Iniciación en el uso de estrategias básicas en las situaciones de comunicación que facilitan la interacción entre interlocutores: contacto visual con el interlocutor, escucha atenta, guardar silencio y espera para intervenir. - Iniciación en el uso de normas básicas de cortesía durante los intercambios comunicativos. El respeto y la igualdad.
B. Las lenguas y sus hablantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de elementos lingüísticos de cada alumno: fonemas, palabras, construcciones y registros. - Evocación de acontecimientos de la vida cotidiana iniciándose en su secuencia temporal. Palabras o expresiones que responden a sus necesidades o intereses.
C. Comunicación Oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del proceso del lenguaje oral. Estrategias para la estimulación vocal, movimientos con la boca, la lengua, soplar, fruncir los labios, dar besos. El lenguaje oral en situaciones cotidianas. Primeras conversaciones con sonidos, vocalizaciones y juegos de interacción. - Uso de elementos y mecanismos comunicativos adecuados: gestos, expresiones, palabras, frases, entonación para expresar diferentes necesidades y deseos. El uso de la lengua oral para comunicarse, regular la propia conducta, expresar deseos y necesidades. Situaciones comunicativas, conversaciones, léxico y discurso en situaciones cotidianas. - Juegos de imitación, lingüísticos y de percepción auditiva: rimas, canciones, juegos de discriminación auditiva, ritmos, soplado, ejercicios con la lengua... La expresión sonora y la articulación de las palabras. - Ampliación del vocabulario acorde a su madurez, desarrollando la expresión sonora y la articulación de las palabras.

3. PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS GENERALES

Tal y como planteábamos en la introducción, la propuesta se basa en los principios del DUA, definido en la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en el apartado de "Exposición de motivos del Proyecto de LOMLOE") como: *"la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta"*.

Un aula en la que se quiere promover desarrollo y prevenir la aparición de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en este caso concreto, del desarrollo del lenguaje, es un aula que debe partir de unos principios generales, que favorezcan la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Para caminar hacia la inclusión es necesario seleccionar un instrumento que facilite que nuestra aula sea inclusiva. En el EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH proponemos que dicho instrumento sea el DUA. En ese caso, por lo tanto, un aula en la que trabajemos con el objetivo de la inclusión en el horizonte, deberá ser un aula basada en los principios de esta metodología.

Llegados a este punto, muchos os podéis preguntar cómo es un aula basada en el DUA. Para poder clarificar esa cuestión lo primero que debemos responder es cuál es el objetivo de un aula inclusiva. Atendiendo a los objetivos del DUA, podemos entender que un aula, así organizada, es aquella que nos permite dar respuesta a la diversidad del alumnado a través del diseño e implementación de currículos universales, de currículos que no generan barreras al aprendizaje de algunos alumnos. Es, por tanto, un *"aula universalizadora"*.

Además, tiene un segundo objetivo, que es fundamental: el de formar aprendices expertos. Un "aula universalizadora" elimina las barreras de aprendizaje, no para cualquier cosa, lo hace con el fin claro de lograr que todos los alumnos sean competentes, con independencia de su punto de partida inicial. Un alumno capaz de utilizar estrategias que le permitan abordar las diferentes tareas y situaciones que se le plantean en el aula con éxito.

Para lograr esta formación de aprendices expertos, el DUA propone tres principios básicos: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación y múltiples formas de acción y expresión (Alba, 2018).

La propuesta de este Equipo es promover el desarrollo de aprendices expertos, a través de la estimulación de tres puntos clave:

- Las funciones ejecutivas.
- Las habilidades comunicativas.
- La regulación emocional.

Por todo ello, a continuación, vamos a proponer algunos principios y estrategias que ayudarán a conseguir aulas universales, donde se trabajará desde una perspectiva preventiva y, por lo tanto, proactiva.

3.1. Principios

- a) Favorecer el desarrollo de nuevas destrezas y la adquisición de nuevos aprendizajes en **contextos naturales**.

b) **Utilizar la multisensorialidad**, hacer llegar la información a través de los diferentes canales sensoriales y ofrecer a los alumnos la posibilidad de expresarse utilizando diferentes medios, haciendo uso de los dos principios del Diseño Universal de Aprendizaje que hacen referencia a "*proporcionar múltiples formas de representación*" (diversificar opciones para la percepción y la comprensión) y "*proporcionar múltiples formas de acción y expresión*" (diversificar opciones para la expresión y la comunicación).

c) **Abordaje preventivo**, partiendo de:

- Una **actuación proactiva** (antes de que aparezcan las dificultades). Utilizar estrategias que promuevan en nuestros alumnos el desarrollo de competencias que hagan posible la prevención de la aparición de dificultades de aprendizaje.
- Una **detección precoz** de dificultades que facilite la intervención.
- Una intervención temprana, para minimizar las repercusiones, si las dificultades ya están presentes.

3.2. Estrategias

Crear un ambiente de aula que resulte favorecedor y motivante y que, por lo tanto, fomente la participación activa de los alumnos, con independencia de las diferencias individuales. Para ello, nos pueden ayudar algunas de las siguientes estrategias:

- Crear un **clima de aula positivo**, en el que el niño se sienta seguro, querido y aceptado.

- Fomentar la **motivación**: programando actividades ajustadas en duración y dificultad al nivel de escolarización de los alumnos y a su momento evolutivo y que conecten con sus centros de interés, para evitar generar sensación de fracaso, cansancio, aburrimiento... y, con ello, la génesis de actitudes negativas hacia el aprendizaje.
- Fomentar la **participación activa** en el desarrollo de las actividades, basadas en la **observación**, la **manipulación**, la **experimentación**, y conectadas con la **experiencia personal**. Proponer actividades en las que los alumnos deban utilizar el pensamiento lógico para resolver problemas sencillos / situaciones que, en su vida cotidiana, puedan presentarse de forma natural. Con ello, despertaremos el interés de los alumnos y promoveremos aprendizajes más significativos.
- Tener unas **expectativas ajustadas y realistas** sobre lo que los alumnos pueden hacer. Debemos tener en cuenta que las actividades programadas tienen que estar en su zona de desarrollo próximo.
- Procurar **equilibrar** la realización de **actividades novedosas y variadas**, necesarias para mantener el interés y la curiosidad en los alumnos, **con** el componente de **repetición**, imprescindible en esta etapa para la generación de rutinas.
- **Utilizar agrupaciones diferentes** en el aula, adaptándolas al tipo de actividad que queremos realizar. Evitar mantener una disposición estática de los alumnos en el aula.
- **Respetar los diferentes tiempos de ejecución** de los alumnos.



Comunidad
de Madrid

EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

<https://www.educa2.madrid.org/web/dificultades-de-aprendizaje-trastornos-del-lenguaje-y-tdah/>



- **Los errores forman parte fundamental del proceso de aprendizaje.** En ningún caso deben ser vivenciados por el niño de forma negativa ya que:
 - nos aportan información sobre lo que el niño sabe y lo que no sabe.
 - nos informan del tipo de ayuda que pueda precisar.
- Fomentar la **colaboración con la familia.**

4. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

4.1. Introducción

En este apartado se desarrollan aquellos aspectos teóricos que llevan a la propuesta concreta de este programa, basados en el análisis de diferentes teorías y autores, y un amplio proceso de reflexión de Equipo, en cuanto a la estimulación del lenguaje oral en las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Así, abordaremos la importancia de la comunicación, cuáles son sus bases, los aspectos relacionados con la adquisición del lenguaje y los hitos evolutivos esperados para el lenguaje oral de los alumnos de 3 a 6 años.

4.2. La comunicación

Podemos entender la comunicación como la capacidad de expresar y compartir necesidades, deseos, pensamientos... Además, tiene un sentido recíproco, ya que también nos permite entender las necesidades, deseos, pensamientos, etc. que expresan los demás y comparten con nosotros.

Esta capacidad se desarrolla desde el nacimiento del bebé y, progresivamente, vamos adquiriendo instrumentos de comunicación, cada vez más elaborados.

El primer instrumento de comunicación es el llanto, ya que, desde el primer momento de vida, somos capaces de comunicar nuestras necesidades fisiológicas más básicas. Además, esa conducta comunicativa es resuelta por los cuidadores, lo que resulta un refuerzo a la conducta, que hace que se repita y vaya desarrollándose paulatinamente.

Y este instrumento tiene un refuerzo para el bebé, ya que sus cuidadores fundamentales responden a ese llanto, por lo que para él tiene consecuencias

positivas. Así, se refuerza la conducta, y se mantiene y desarrolla en el tiempo.

Progresivamente, los instrumentos de comunicación se van ampliando. En los primeros meses, aparecen las miradas y gestos faciales como medio de comunicación. Posteriormente, los gestos, entendidos en sentido amplio, para llegar al desarrollo lenguaje oral y, posteriormente, al lenguaje escrito.

Por supuesto, el lenguaje escrito es otro instrumento de comunicación, ya que no podemos olvidar que el lenguaje tiene sus dos formas: oral y escrita.

Este programa pretende favorecer la competencia comunicativa de los alumnos de segundo ciclo de infantil, centrándose en la estimulación del lenguaje oral en el aula; por supuesto, de manera transversal, el programa contempla y puede favorecer otros aspectos, relacionados necesariamente: funciones ejecutivas, inicio de la lectoescritura, etc. Esto es así, dado que el desarrollo del niño no es parcelado, sino global.

La estimulación del lenguaje oral como instrumento de comunicación en la etapa de los 3 a los 6 años (tanto en las aulas de segundo ciclo de Educación Infantil, como en la familia), se torna fundamental por varios motivos. Uno de ellos es que es la principal herramienta de comunicación, esencial para las relaciones sociales ya que el lenguaje oral nos permite la relación con otros, de un modo más rápido y efectivo. Por otro lado, la relación que tiene con el desarrollo cognitivo: el lenguaje favorece la estructuración del pensamiento y la acción.

4.3. Bases de la comunicación

En este sentido, y tratándose de un programa inclusivo para la estimulación de la competencia comunicativa en el segundo ciclo de Educación Infantil, en este programa, se considera necesario abordar los siguientes puntos:

1. Habilidades-procesos cognitivos básicos:

- a. Atención.
- b. Memoria.
- c. Percepción - discriminación visual.

2. Bases funcionales del lenguaje:

- a. Bases de la articulación.
- b. Bases de la respiración y el soplo.
- c. Bases de la discriminación auditiva y el ritmo.

3. Habilidades comunicativas básicas:

- a. Intención comunicativa.
- b. Comunicación no verbal: gestos, contacto ocular...
- c. Esperas.
- d. Imitación.

4. Lenguaje oral:

- a. Componente fonético-fonológico.
- b. Componente semántico.
- c. Componente morfosintáctico.
- d. Componente pragmático.

Antes de pasar a ver la justificación para cada uno de estos apartados, hemos de tener en cuenta que, para los puntos 1, 2 y 3 se presentan algunos ejemplos de actividades generales y pautas para trabajarlos en el aula. Asimismo, se adjuntan actividades específicas (desarrolladas y con ejemplos) en el apartado 8.2 de actividades. Por último, es preciso tener en cuenta que estos aspectos también se trabajan de forma implícita en algunas de las actividades relacionadas con los componentes del lenguaje, que se plantean en el apartado 8.3.

1. Habilidades-procesos cognitivos básicos:

Los procesos cognitivos básicos son aquellos que nos permiten procesar la información que recibimos a través de los sentidos. Estos procesos son esenciales en el desarrollo evolutivo y el aprendizaje, y, por tanto, también juegan un papel determinante en la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Si bien podemos distinguir muchos procesos básicos, a continuación, nos referimos a aquellos que consideramos más vinculados al desarrollo de la comunicación y el lenguaje, sin ánimo de ser exhaustivos.

Nos referimos a la atención, la memoria y la discriminación visual, aunque podríamos incluir muchas más, o incluso subdividir las.

a. Atención.

La atención es un proceso cognitivo básico que nos permite seleccionar y manipular los estímulos relevantes para el desarrollo de una tarea.

Hay múltiples actividades del aula de Infantil que implican el desarrollo de la atención, en sus diferentes modalidades. Además, en muchas ocasiones se trabajan, a la vez, los dos tipos de atención que proponemos: atención

sostenida (capacidad de mantener la concentración en una tarea); atención selectiva (ignorar los distractores en una tarea, atendiendo al objetivo principal de la misma).

Es importante que, a la hora de programar actividades en el aula, tengamos en cuenta el tiempo de atención que cabe esperar por parte de los alumnos, en función de su edad y el tipo de actividad.

Consultando diferentes autores, podemos concluir que los niños pueden permanecer atentos por un determinado periodo tiempo, que va aumentando progresivamente con la edad. Adjuntamos aquí una tabla orientativa con los tiempos máximos de atención a la tarea, por edades, teniendo en cuenta que pueden variar ligeramente de unos alumnos a otros, y verse condicionados por el tipo de actividad a realizar.

EDAD DEL NIÑO	TIEMPO MÁXIMO DE ATENCIÓN A LA TAREA
0 a 1 año	2 a 3 minutos
1 a 2 años	7 a 8 minutos
2 a 3 años	Hasta 10 minutos
3 a 4 años	Hasta 15 minutos
4 a 5 años	Hasta 20 minutos
5 a 6 años	Hasta 25 minutos

Asimismo, también es fundamental que, en aquellos casos en que el tiempo de permanencia no se ajuste a lo esperado evolutivamente, partamos del nivel de permanencia inicial del niño, simplificando la tarea cuando sea necesario. Con ello, evitaremos que las tareas queden inconclusas de forma reiterada, normalizando la no finalización de estas y contribuyendo a generar un sentimiento de frustración por no haber resuelto la tarea con éxito (lo que puede conllevar el desarrollo de un autoconcepto académico negativo). Todo ello, a la vez que fomentamos que, de forma progresiva, se vayan incrementando los tiempos de permanencia.

Algunas pautas y ejemplos de actividades generales:

- Mantener la atención a la tarea y recordárselo cada poco tiempo; hacerle preguntas: "¿cómo vas?", "¿cómo lo llevas?"; recordatorios necesarios a lo largo de la actividad; si abandona la tarea, tocarle en el hombro, para recordárselo; utilizar una clave visual... Con estas últimas estrategias, conseguimos que no se interrumpa el trabajo de todos los alumnos para señalar que un alumno concreto ha dejado de estar atento a la tarea, sino que permite la atención individualizada de aquellos alumnos que lo precisen.
- Actividades de ensartar bolas en una cuerda, siguiendo un patrón.
- Tachar elementos en una lámina, que pertenezcan a una misma categoría: por ejemplo: animales, apartando el resto; etc.
- Buscar determinadas formas geométricas entre muchas. Por ejemplo: círculos, apartando el resto.
- Actividades de discriminación auditiva de sonidos ambientales.

- Realizar un determinado movimiento cuando el profesor dice una palabra, siguiendo los criterios dados. Por ejemplo, el profesor lee una lista de palabras pertenecientes a campos semánticos diferentes y les da a los alumnos la consigna de que deben dar una palmada, cuando diga el nombre de un animal de cuatro patas y dos palmadas cuando nombre animales dos patas. La lista de palabras que lee el profesor contendrá además palabras que no pertenecen a ninguna de las dos categorías.
- Colorear series de dibujos atendiendo a un patrón. Por ejemplo: colorea de azul los cuadrados y de verde, los círculos.
- Buscar diferencias entre dos imágenes.
- Laberintos.
- Rompecabezas.

b. Memoria.

Podemos entender la memoria como el proceso cognitivo que permite almacenar información. Existen, como sabemos, diferentes tipos de memoria, en función del criterio elegido (tipo de participación del individuo, contenido del material almacenado, duración de la retención, etc.). Por ejemplo: memoria a corto plazo visual y auditiva, memoria a largo plazo, memoria de trabajo, etc.

En el desarrollo del lenguaje, tienen una especial relevancia la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo auditiva, por ello a continuación proponemos algunas actividades referidas a estos ámbitos (trabajadas de manera integrada en el aula). Asimismo, pueden encontrarse actividades en el Programa Inclusivo de Funciones Ejecutivas para el segundo ciclo de Educación Infantil, elaborado por el Equipo.

Algunas actividades generales:

- Reproducir series de sonidos que previamente han oído. El profesor hace una secuencia sencilla (palmada, dejar caer un lápiz, arrastrar una silla). Los alumnos tienen que repetirla, en el mismo orden. Es conveniente ir aumentando los elementos a repetir (empezar con 2-3 en 3 años, y aumentar en función de la edad, hasta máximo 5).
- Recordar el sonido que falta. El profesor realiza varios sonidos no verbales, como en la actividad anterior; después los repite, omitiendo uno. Los alumnos tienen que identificar cuál falta.
- Reproducir en un xilófono una secuencia rítmica, o una melodía.

c. Percepción-discriminación visual

La percepción visual es el proceso por el que nuestro cerebro capta, interpreta y discrimina los estímulos visuales. Este proceso se encuentra muy relacionado con la adquisición de la lectoescritura, pero también con la adquisición del habla, al permitir asociar y discriminar los sonidos verbales a partir de sus puntos de articulación.

En este sentido, algunas pautas a tener en cuenta son las siguientes:

- Asegurarnos el contacto ocular cuando hablamos.
- Articular de manera clara para facilitar la discriminación auditiva y la visualización de los puntos y modos de articulación.
- Apoyar con gestos para favorecer la discriminación de los diferentes puntos de articulación.

2. Bases funcionales del lenguaje:

Nos referimos en este caso a las bases que permiten una función compleja, como es el lenguaje: las bases de la articulación, las bases de la respiración y el soplo y las bases de la discriminación auditiva y el ritmo.

Todas ellas son necesarias para una adecuada adquisición y desarrollo del lenguaje, por lo que su estimulación en el segundo ciclo de Educación Infantil es fundamental. Veamos en qué consiste cada una de ellas.

a. Bases de la articulación, la respiración y el soplo

La articulación se refiere a la posición que adoptan los órganos orofaciales en el momento de producir un sonido. Una alteración en este sentido (articulación errónea de un fonema) provoca un trastorno del habla, llamado "dislalias". En la etapa educativa que nos ocupa, los alumnos están en pleno desarrollo del lenguaje, por lo que la mayoría de esas articulaciones erróneas se entienden como dislalias evolutivas, solventándose de manera espontánea con el tiempo.

Por otro lado, actualmente existe un importante debate entre los profesionales acerca de la evidencia científica de que los actos motores orofaciales no verbales (tradicionalmente: las praxias, la respiración y la alimentación) influyan de manera positiva en el habla, o sus trastornos. Frente a posturas más tradicionalistas, en las que se señala la relevancia que tiene este tipo de ejercitación en el desarrollo del lenguaje, alguna investigación reciente, como la de Susanibar et al. (2016), concluye que las actividades motoras orofaciales no verbales son diferentes a las del habla, dada la complejidad que esta tiene. Además, proponen que es necesario dejar de considerar el habla como un simple acto neuromotor.

En este Equipo estamos de acuerdo en que los movimientos motores orofaciales implicados en el habla son claramente más complejos que los que intervienen en otros actos, como la masticación, pero a la espera de un mayor número de evidencias que confirmen que la ejercitación de actos más sencillos no favorece la adquisición y puesta en marcha de actos más complejos y desde el planteamiento holístico que caracteriza este programa, se contemplan algunas actividades para favorecer el desarrollo de estas bases, no de forma específica, sino en relación con el trabajo de otros aspectos contemplados (atención, memoria, etc.), e incardinadas en la dinámica de un aula de estas características (3 a 5 años).

Además, se plantean de un modo grupal, eminentemente lúdico, y sin el carácter directivo y clínico que siempre han tenido como técnica tradicional logopédica, o fonoaudiológica.

b. Bases de la discriminación auditiva y el ritmo

- Percepción-Discriminación auditiva:

Se trata de la capacidad de reconocer y diferenciar sonidos (en este caso, no verbales). Es la base para más adelante distinguir los fonemas; esto nos permite, por un lado, adquirir los diferentes sonidos del sistema fonológico de nuestro idioma, y por otro, poder percibir y apreciar sus diferencias, a pesar de que algunos sonidos son similares, para reconocer, por ejemplo, palabras que se diferencian en un único fonema: casa-caza.

Todo ello, comienza desde que los niños son muy pequeños, con la discriminación de diferentes sonidos ambientales.

- Ritmo:

Podemos entender el ritmo aplicado al lenguaje como la *"sensación perceptiva producida por la combinación y sucesión regular de sílabas, acentos y pausas en el enunciado"* (RAE, 2022). Por lo tanto, podemos afirmar que el lenguaje tiene una estructura musical rítmica.

El niño comienza a desarrollar el ritmo musical a edad temprana, siendo capaz de reaccionar rítmicamente a la música moviendo el cuerpo, mejorando el sentido del equilibrio, la orientación temporal, ayuda a distinguir entre rápido y lento, etc. El desarrollo del ritmo sigue un proceso en el que se comienza por incorporar ritmos corporales, de movimientos gruesos, para pasar a dominar los de movimientos finos. Finalmente, va captando el ritmo que oye en el lenguaje de los adultos, hasta conseguir integrarlo en el suyo. Es fundamental en este momento, la imitación.

Gracias al ritmo y los cambios en el mismo, además de en el tono y la entonación, las personas muestran intención e incluso estados emocionales (Rodero y Rodríguez de Dios, 2021). Por ello, es fundamental como prerrequisito del lenguaje.

Podemos concluir que el ritmo facilita el desarrollo del lenguaje oral, ya que introduce una perspectiva lúdica en el desarrollo del lenguaje oral y los niños disfrutan repitiendo canciones, palabras y rimas que escuchan.

A continuación, proponemos algunas pautas y actividades generales para trabajar el ritmo:

- Escuchar canciones, siguiendo el ritmo con todo el cuerpo, para progresivamente, hacerlo con las manos, los pies...

- Escuchar y cantar canciones, asociándolas a determinados gestos o movimientos, relacionados con la canción.
- Interpretar canciones populares, conocidas y pegadizas.
- Memorizar y recitar sencillas poesías, de forma individual y colectiva. Aumentaremos la complejidad, en función de la edad.

3. Habilidades comunicativas básicas:

a. Intención comunicativa.

Este aspecto se trabaja de forma transversal, favoreciendo continuamente la motivación de los alumnos por participar en situaciones comunicativas. Comienza por la intención de comunicar una necesidad, para pasar, progresivamente, a la intencionalidad de comunicar ideas, sentimientos, deseos, etc. por el mero deseo de compartir.

Es especialmente importante trabajarlo en el aula de manera continua, y estar pendiente de aquellos alumnos que no tienen esa intención de comunicar (sobre todo, en el caso de aquellos que no manifiestan, al menos, sus necesidades).

Se puede incitar a todos los alumnos a hacerlo, a través de distintas estrategias:

- Colocar los objetos fuera de su alcance, para que tengan que señalarlos o pedirlos, si no utilizan el lenguaje oral. Del mismo modo, favoreceremos que los alumnos que tengan una articulación ininteligible verbalicen cualquier producción, dándola por aceptada si presentan esa intención comunicativa.

- Cometer equivocaciones en rutinas del aula, para llamar la atención de los alumnos y que sean ellos quienes corrijan.
- Realizar falsas afirmaciones: expresar cosas absurdas o claramente falsas para estimular que los alumnos puedan corregir la información, haciendo uso del lenguaje oral.

b. Comunicación no verbal: gestos, contacto ocular...

La comunicación no verbal tiene una gran importancia, ya que permite complementar el mensaje oral, facilitando su comprensión. Asimismo, en muchas ocasiones permite clarificar la intencionalidad del hablante.

Nos referimos de forma amplia a todos aquellos aspectos de la comunicación que no implican habla, pero sí transmisión de información. Estos resultan fundamentales para el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, el contacto ocular, que favorece ya no solo la adquisición del lenguaje oral, sino la comprensión del mismo, o los gestos naturales, que son la base de la comunicación y el lenguaje.

Por otra parte, y refiriéndonos al contacto ocular, podemos afirmar que lo adecuado es trabajarlo de forma transversal, favoreciendo que los alumnos mantengan contacto ocular en los intercambios comunicativos, tanto con el profesor, como sus compañeros. Si no es así, moldearemos al alumno para que haga contacto visual, tanto en situaciones grupales, como individuales.

Dentro de la comunicación no verbal, los gestos naturales tienen una gran relevancia. Es fundamental usarlos continuamente en el aula.

Algunas pautas son:

- Para favorecer el desarrollo del contacto ocular, en aquellos alumnos que no lo mantienen de forma voluntaria o a petición, se pueden seguir algunas de las siguientes pautas:
 - Ponerse a su altura, garantizando que los ojos del profesor queden dentro del campo visual del niño.
 - Mantener contacto físico con las manos.
 - Orientar su cara.
 - Exagerar gestos faciales y corporales.
 - Utilizar objetos llamativos en la cara.
- Para favorecer la realización de gestos:
 - Juegos de mímica, en los que los alumnos no pueden hablar, y deben expresar algo con gestos mientras los demás tratan de adivinarlo. Se pueden utilizar personajes de los cuentos que leen en clase, animales, profesiones, deportes, etc.
 - Actividades de adivinar lo que pasa, interpretando los gestos del profesor.

c. Esperas.

En el desarrollo del lenguaje es fundamental comenzar por trabajar las esperas, ya que es la base de los futuros turnos conversacionales.

El intercambio comunicativo entre dos personas se basa en la interacción por turnos, por lo que esta habilidad comunicativa básica debe estimularse desde el principio en el aula. Resulta complejo trabajar las esperas y el seguimiento de turnos, pero es importante, no solo para un futuro desarrollo adecuado de los turnos conversacionales, sino también para el desarrollo de la capacidad de inhibición.

Un momento adecuado de trabajo de las esperas en el aula es el momento de la asamblea, recordando y ayudando a los alumnos a esperar.

Los turnos se pueden trabajar también con juegos educativos, en los que recordemos continuamente a qué compañero le toca en ese momento. Este respeto es la base de los turnos conversacionales.

Algunas pautas:

- Discriminar cuándo me toca participar, cuándo no. Por ejemplo:
 - Rotar las posiciones en la fila de salida y entrada en el aula.
 - Establecer turnos para jugar en los rincones, para desarrollar actividades...
 - Juegos go, no go: también trabajan la espera.
 - Juegos de mesa.

d. Imitación.

La imitación se puede definir como la capacidad de reproducir, de manera adecuada, lo que está haciendo otra persona, tras haberlo observado previamente.

Es fundamental para el aprendizaje y un prerrequisito del lenguaje, ya que adquirimos el mismo por la exposición al lenguaje de los demás. Inicialmente, los bebés imitan gestos sencillos (como sonreír), pasando poco a poco a reproducir esquemas más complejos, utilizando para ello el modelo de los adultos.

Por eso, es importante trabajar con los alumnos la imitación, para que, poco a poco, vayan interiorizando esos esquemas y se conviertan en propios, y no imitados.

Evolutivamente, comenzaremos por imitación de esquemas motores gruesos, pasando a los motores finos, y de ahí a aspectos esenciales del lenguaje: expresiones faciales, vocalizaciones, etc.

Algunas pautas son:

- Juegos de movimiento y/o canciones, en los que los alumnos tengan que hacer lo mismo que el profesor. Poco a poco aumentaremos la complejidad de los movimientos.
- Juego de "Simón dice": se colocan en círculos y el profesor realiza un movimiento que los niños tienen que imitar. Cuando lo ha hecho varias veces, se puede pedir a los niños por turnos que sean ellos los que salgan al centro del círculo.
- Jugar a imitar gestos o expresiones faciales. . Hay juegos educativos en este sentido, en el que aparecen tarjetas, con imágenes de niños, que los alumnos tienen que imitar.

4. Lenguaje oral

El lenguaje es el código compartido que permite la transmisión de información entre los seres humanos. En concreto, el lenguaje oral se refiere a la capacidad de habla, mediante código sonoro (frente al lenguaje escrito).

El lenguaje oral tiene tres grandes dimensiones: forma, contenido y uso (Bloom y Lahey, 1978). Y, dentro de ellas, cuatro importantes componentes. Veamos su relación en el siguiente gráfico:

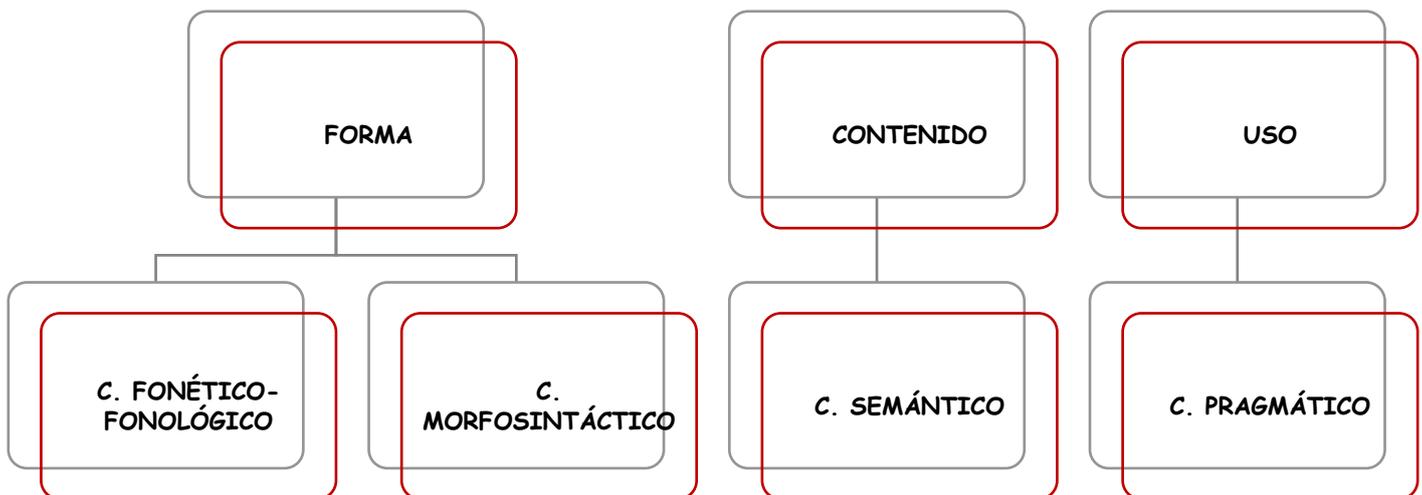


Figura 1. Dimensiones y componentes del lenguaje (basado en Bloom y Lahey, 1978)

a. **Componente fonético-fonológico.**

Se trata del componente del lenguaje que implica la adquisición de las reglas, específicas de cada lengua, acerca de la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla. Además, nos permite la combinación de las sílabas (Owens, 2003).

En relación con este programa, consideramos fundamental trabajar la discriminación de unidades en la cadena hablada y la capacidad para manipularlas (habilidades metalingüísticas: conciencia léxica, conciencia silábica, conciencia fonológica). Esta habilidad, entendida como la capacidad de manipular las diferentes unidades lingüísticas, ayuda al niño a comprender e interiorizar la estructura y funcionamiento del lenguaje, siendo conscientes de las unidades que lo conforman.

Nos referimos a:

- **Discriminación-conciencia léxica.**
Capacidad para discriminar y manipular palabras.
- **Discriminación-conciencia silábica.**
Capacidad para discriminar y manipular sílabas.
- **Discriminación-conciencia fonológica.**
Capacidad para discriminar y manipular fonemas.

La tendencia evolutiva, en el desarrollo de esta capacidad, sigue el orden anteriormente expuesto, siendo la última en adquirirse la conciencia fonológica.

Por otro lado, en el trabajo para este componente, queremos resaltar que es necesario tener en cuenta la progresiva adquisición de los fonemas, por edad. Aunque hay ciertas discrepancias entre los diferentes autores, proponemos una tabla en la que aparecen, por edades, los fonemas que un niño debe tener adquiridos para los 3, 4 y 5 años. Como venimos diciendo, teniendo siempre presentes las diferencias interindividuales e intraindividuales de los alumnos. Se puede consultar esta tabla en el Anexo 38.

De forma general, para trabajar el componente fonético y fonológico, recomendamos asociar cada fonema con una clave visual. Esto ayuda a que los alumnos tengan doble vía de información, o incluso triple: auditiva, visual y gestual. Favorece que identifiquen y discriminen cada fonema, no solo auditivamente, sino también de manera visual (con una imagen, un gesto, o ambos).

Se recomienda utilizar gestos de apoyo en todos los cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, así como en el inicio de la Educación Primaria, en el proceso de adquisición y afianzamiento de la lectoescritura (por la facilitación a la asociación fonema-grafema).

b. Componente semántico.

Este componente del lenguaje implica el conocimiento de las palabras, así como nuestra capacidad para establecer categorías. Inicialmente, en la adquisición del lenguaje, se adquiere un vocabulario comprensivo (asociar una palabra a un referente dado), para pasar, progresivamente, a la adquisición de un vocabulario expresivo.

Todo ello nos permite comprender diferentes mensajes, así como demostrar, por medio del lenguaje, el conocimiento de los objetos, sus relaciones y los eventos de nuestro entorno.

c. Componente morfosintáctico.

Nos referimos a la dimensión formal del lenguaje: la morfología y la sintaxis. La morfología se encarga de la organización interna de las palabras (Owens, 2003), en cuanto a su estructura y la función que cumplen en los enunciados.

Por otro lado, la sintaxis se refiere a las combinaciones de palabras, teniendo en cuenta su concordancia, dependencia unas de otras y su ubicación adecuada en los enunciados.

d. **Componente pragmático.**

Se refiere al uso adecuado del lenguaje en diferentes contextos. Es fundamental en su adquisición y desarrollo las diferentes funciones del lenguaje, planteadas por Halliday (1975). En la etapa que nos ocupa (3-6 años), los niños ya han adquirido las funciones instrumental, reguladora, interactiva, etc., así como ya son capaces de la función informativa, consistente en utilizar el lenguaje como medio para transmitir mensajes y dar información (no exclusivamente para satisfacer necesidades, o regular el comportamiento de los demás ante sus posibles carencias, como los niños de menos edad).

Así, en esta etapa es fundamental el uso del lenguaje para hablar sobre el mundo y el lenguaje como medio para participar en situaciones comunicativas. Esto favorece, asimismo, el desarrollo social del niño.

En este sentido, el trabajo en el componente pragmático implica la expresión de los alumnos, el uso del lenguaje no verbal, las habilidades sociales básicas, conversacionales, de juego, emocionales, etc. Por ejemplo, trabajando de manera transversal los turnos conversacionales, y fomentando que los alumnos hagan un uso adecuado y eficaz de su lenguaje, tanto a nivel comprensivo, como expresivo. Así, este componente se trabaja de manera transversal en cada una de las rutinas del aula. Aun así, se proponen diferentes actividades que lo trabajan, de forma directa y explícita.

4.4. La adquisición del lenguaje

Como sabemos, el lenguaje es un sistema reglado y muy complejo, compuesto por varios componentes. De hecho, los bebés, con muy poco tiempo de vida, comienzan ya a comunicarse. En realidad, parece extraordinariamente simple, pues la mayoría de los niños lo adquieren sin demasiada dificultad y sin que les sea directamente enseñado. Los niños comprenden lo que les decimos y comienzan a expresarse, mucho antes de aprender otros aspectos, como ponerse los zapatos, dibujar un círculo, o incluso, comer con cuchara (que, en muchas ocasiones, les cuesta mucho más).

Así, su adquisición comienza desde el nacimiento y es de vital importancia, ya que, además de servir para la comunicación, ayuda a estructurar el pensamiento, regula las relaciones interpersonales e incluso la propia conducta.

Pero... ¿cómo se da esa adquisición? ¿Cómo adquieren los niños el lenguaje, hasta llegar al uso que se da de él en la edad adulta?

4.4.1. Factores implicados en el desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje es el resultado de la interacción entre las bases biológicas y el entorno físico y social que rodea al niño. Por ello, hay diferentes factores que inciden en el desarrollo del lenguaje. Nos vamos a referir a tres apartados: a) las variables que intervienen; b) los prerrequisitos necesarios; c) los mecanismos que se ponen en marcha.

Veamos cada uno de ellos:

a. Variables que intervienen en la adquisición del lenguaje.

- *Maduración neurofisiológica.* Nos referimos a la maduración del Sistema Nervioso Central, aparato fonatorio y contracciones musculares implicadas en la producción de sonidos.
- *Maduración psíquica.* Sólo es posible adquirir lenguaje cuando existe una estructura simbólica (de la que se encarga la estructura cognitiva), de naturaleza anterior a este. En esta etapa los alumnos son capaces de representar la realidad a través de imágenes mentales y se da la aparición de la función simbólica, que permite la evocación y representación de objetos o hechos no percibidos en el momento actual, a través de su representación simbólica: palabras, números, signos...
- *Contexto sociocultural.* Ya que somos seres sociales, para adquirir el lenguaje es fundamental la estimulación verbal que recibe el niño en su ambiente natural, que depende de: la relación afectiva, la calidad y la cantidad de las interacciones verbales, las expansiones (o feedbacks correctivos).

b. Mecanismos que se ponen en marcha

Los **mecanismos** que se ponen en marcha a la hora de adquirir el lenguaje son la observación, la imitación y la acción.

- *Observación*: es un elemento que depende especialmente de la motivación, y es el contexto significativo para la adquisición del lenguaje.
- *Imitación*: la primera condición para empezar a hablar es tener un modelo que imitar.

Los niños comienzan imitando, pero no adquieren el lenguaje aprendiendo frases hechas, sino que generalizan y extraen sus propias reglas, con una lógica propia (como en los verbos irregulares, por ejemplo). Un ejemplo aparece en Aitchison (1992), citando a Cazden (1972). Se trata de una escena, en la que el "examinador" intenta (en vano) que el niño emplee correctamente el pasado del verbo sostener:

Niño: LA PROFE SOSTENIÓ LOS CONEJITOS Y NOSOTROS LOS ACARICIAMOS

Adulto: ¿HAS DICHO QUE LA PROFE SOSTUVO LOS CONEJITOS?

Niño: SÍ

Adulto: ¿QUÉ HAS DICHO QUE HIZO?

Niño: SOSTENIÓ LOS CONEJITOS Y LOS ACARICIAMOS

Adulto: ¿Y LOS SOSTUVO CON FUERZA?

Niño: NO, LOS SOSTENIÓ SUAVEMENTE

- *Acción*: a través de ella, el niño clasifica, analiza, establece relaciones, agrupa, ... por lo que juega un papel decisivo en la adquisición comprensiva y expresiva del lenguaje.

Dentro de la acción, merece especial importancia el juego. Bruner (1975) estudió la relación entre algunos juegos y la adquisición del lenguaje. Usó el término "formato" para describir las interacciones triangulares entre niño, adulto y objetos.

Se refiere a situaciones de interacción donde la conducta del niño y del adulto está regulada de acuerdo con pautas predecibles y repetitivas, con cortes y turnos claros, lo que permite alcanzar los objetivos de ambas partes en el proceso de la comunicación.

Así, el citado autor distingue entre: a) formato de acción conjunta: niño y adulto actúan sobre un objeto de forma conjunta (juegos de toma-dame); b) formato de atención conjunta: adulto y niño atienden conjuntamente a un objeto (juegos de señalar objetos en un libro); c) formato mixto: atención y acción conjunta (juego del cucú-tras).

4.4.2. Factores que pueden alterar el desarrollo del lenguaje

En este apartado vamos a contemplar aquellos factores que pueden incidir desfavorablemente en la evolución de la comunicación y el lenguaje. Según Peña-Casanova (2002), podemos agruparlos en dos grandes bloques.

Por un lado, los **factores orgánicos** (de origen genético, neurológico, o anatómico). El autor señala que las clasificaciones de los trastornos del lenguaje se basan en muchas ocasiones en esta separación etiológica.

Por otro lado, los **factores psicológicos**, entendiéndolos, a su vez, en dos grupos. El primero, referente a los *problemas psicológicos* como tal: ansiedad de separación prolongada, rechazo o sobreprotección materna, y otros que corresponden al apartado de factores emocionales y afectivos. En estos casos, las bases de la primera comunicación son las que quedan más afectadas. En segundo lugar, se encuentran los *factores psicológicos que alteran los procesos de transmisión / adquisición del lenguaje*, sin necesariamente comprometer la comunicación social y afectiva del niño. Estos factores afectan al núcleo de la calidad y la cantidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje que, en contextos naturales como la familia y la escuela, hacen posible el desarrollo lingüístico.

Así, en los niños, el efecto de cualquier factor, orgánico o psicológico, tiene repercusiones sobre el conjunto de procesos de orden psicológico que constituyen la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, señalamos otra clasificación de factores que pueden incidir, según Pérez Pedraza y Salmerón (2006). Los dividen en factores extrínsecos (o ambientales) y factores intrínsecos.

Siguiendo a estos autores, los **factores extrínsecos** corresponderían a:

- *Hipoestimulación ambiental*, derivada de: ambiente cultural pobre, frecuentes hospitalizaciones, etc. Esta pobreza de estímulos o posibilidad de input lingüístico puede provocar un retraso del lenguaje, tanto a nivel pragmático, como comprensivo y expresivo.
- *Sobreprotección*. Si el adulto se anticipa a las necesidades del niño, no se favorece la interacción ya que la expresión de necesidades para su

satisfacción es el primer paso en el desarrollo del lenguaje desde un punto de vista pragmático.

En cuanto a los **factores intrínsecos**, señalamos:

- Nivel cognitivo del niño. Un nivel cognitivo bajo o inmaduro genera retrasos en la comunicación y en el lenguaje comprensivo y expresivo.
- Causas de tipo orgánico, como las pérdidas auditivas, los síndromes (factores de orden genético), las lesiones cerebrales (de orden neurológico), o las malformaciones anatómicas y sus disfunciones.

4.4.3. Otros aspectos: características del input lingüístico dirigido a los niños

Según Aitchison (1992), "el ajuste del lenguaje a las circunstancias es un aspecto más de la capacidad humana del lenguaje". Y un claro ejemplo de este "ajuste" se da en el llamado baby-talk, o motherese: lenguaje que los adultos dirigen a los niños.

La investigación sobre la naturaleza del input lingüístico dirigido a los niños tiene una larga tradición. Estos estudios demuestran muchas características especiales y propias que la distinguen del habla entre adultos, características que se encuentran también en el habla de niños pequeños que se dirigen a otros más pequeños.

Según Aitchison (1992), algunos autores, incluso, señalan que el llamado lenguaje maternal, o lenguaje que los padres o cuidadores dirigen a los niños, explica el enigma de que todos los niños atraviesen las mismas etapas en la adquisición del lenguaje. Según este punto de vista, los niños absorben o imitan el lenguaje que oyen a su alrededor. La razón por la que aprenden tan rápido es que el lenguaje con que los adultos se comunican con los niños es

distinto del que los adultos usan para comunicarse entre sí y, por ello, les resulta más accesible y atrae su atención. Esta forma de comunicación con los niños comienza, en muchas comunidades, en cuanto el niño nace.

Veamos algunas de las características más relevantes del lenguaje de los padres o cuidadores, en función de los distintos componentes del lenguaje:

a. Componente fonológico:

- Tono alto, con registro más agudo.
- Entonación exagerada y expresiva.
- Pronunciación clara.
- Habla más lenta que en el caso de conversaciones entre adultos.
- Pausas marcadas entre frases y después de las palabras de contenido.

b. Componente sintáctico:

- Enunciados cortos y con menos variación en la longitud de la frase.
- Casi todos los enunciados bien-formados gramaticalmente.
- Menor complejidad gramatical (menos oraciones subordinadas, etc.).

c. Componente semántico:

- Vocabulario más reducido.
- Muchas palabras especiales y diminutivos.
- Referencia al contexto inmediato, al aquí y el ahora.
- Nivel medio de generalidad al nombrar objetos.

d. Componente pragmático:

- Más directivas, imperativas y cuestiones.
- Mayor utilización de gestos y mímica.
- Más producciones dirigidas específicamente para que se preste atención a determinados aspectos de los objetos.
- Repeticiones parciales o completas de las producciones del niño.
- Expansiones y extensiones de las producciones del niño.

Además de las características señaladas, podemos indicar el papel del adulto en la comunicación con los niños. Éste se caracteriza por una interpretación constante de cualquier mirada, sonido, sonrisa, gesto facial o movimiento de los niños. Tienden a dar un valor intencionado y comunicativo a las señales del niño, aunque estas sean inicialmente sólo conductas expresivo-emotivas. Pero esta actividad, llamada por muchos autores de sobreinterpretación reiterada (atribución de intencionalidad), es la que hace que el adulto dote de funcionalidad las primeras expresiones del niño, y se conviertan poco a poco en verdaderos actos intencionales. Podemos identificar este fenómeno como el proceso de andamiaje al que se refería Vygotsky (1977). Para este autor, las tareas más difíciles promueven un desarrollo cognitivo máximo. El conjunto de tareas que los niños todavía no pueden hacer por sí mismos, pero sí con la ayuda de otras personas más competentes, recibe el nombre de **zona de desarrollo próximo** (ZDP). Incluye las capacidades de aprendizaje (por ejemplo, del lenguaje) y de resolución de problemas que están a punto de empezar a desarrollarse en el niño. Va cambiando a lo largo del tiempo, a

medida que domina ciertas tareas, aparecen otras más complicadas, que presentan nuevos desafíos, ...

Vygotsky (1977) denomina **andamiaje** a la ayuda y estructuración sistemática, proporcionada por adultos y otros compañeros que permite a los alumnos realizar tareas que se encuentran en su zona de desarrollo próximo. Desaparece progresivamente, a medida que los alumnos son cada vez más capaces de realizar dichas tareas, hasta que llega el momento que las realizan por sí mismos. Así, esta sobreinterpretación se trata de un apoyo del adulto al niño en aspectos del lenguaje que están en su zona de desarrollo próximo. Por ello, el lenguaje de un adulto a un bebé de 6 meses es diferente al que dedica a un niño de 2 años, ya que evoluciona en función de la ZDP del niño en concreto (aunque siempre guarda las características relevantes que hemos señalado anteriormente).

Podemos señalar los siguientes fenómenos relacionados con los modos especiales de interacción bebés-adultos:

- La *sobreinterpretación* de miradas, sonrisas y vocalizaciones. Un ejemplo claro es el de un bebé de pocos meses, que llora. La mamá puede sobreinterpretar que llora porque necesita que le cambie. Realmente, el bebé llora porque está incómodo; su intención no es que le cambien, pero la mamá lo relacionará con un pañal sucio, e interpreta que le avisa de ello. Esto ayuda a que el bebé relacione que sus llantos, gritos... sirven para comunicar algo, ya que después de ellos, los adultos actúan en algún sentido (de hecho, si el bebé no se queda tranquilo después del cambio, la mamá pensará si es por hambre, sueño, etc. e intentará solucionarlo). Por ello, los bebés van aprendiendo la funcionalidad de sus emisiones. Más adelante en el tiempo, las

actitudes positivas de los adultos hacia el lenguaje inicial de los niños, hace que se den cuenta de que sus emisiones tienen efectos positivos en los demás, por lo que obtienen un refuerzo positivo, que ayudará a mantener y fomentar esa conducta en el tiempo.

- Las *protoconversaciones*. Según Snow (1977), son interacciones verbales que los adultos mantienen con los bebés. Tienen un formato de conversación: mantiene un formato de turnos, preguntas y respuestas, afirmaciones, negaciones, etc., que el adulto hace y contesta poniendo palabras a las expresiones del bebé. El adulto construye espacios de comunicación junto con el bebé. Así se crea un diálogo, en el que cualquier respuesta del niño, inicialmente, es considerada como un turno con significado. Incluso, se responde a cualquier conducta del bebé, aunque no sea comunicativa (sonidos, sonrisas...), sino sólo fisiológica (incluso eructos), ya que, en un principio, no se intercambia información, sino afectos. Progresivamente, según avanza el desarrollo del lenguaje del niño, estas interacciones se hacen más complejas. De este modo, el niño aprende a establecer conversaciones, así como a la toma de turnos.

Además, estos fenómenos parten inicialmente del adulto, pero poco a poco, el niño inicia un repertorio conductual que le permite incluso iniciarlos. En este sentido, y siguiendo a Vygotsky (1977), podemos decir que tienen un papel formante, ya que propicia la construcción de intenciones comunicativas del niño.

4.5. Hitos evolutivos del lenguaje (3-5 años)

Según Peña-Casanova (2002), el lenguaje aparece en todos los niños con marcos cronológicos similares (a no ser que haya algún condicionante que lo impida), que admite variaciones que están dentro de la normalidad, dependiendo de algunos factores, como las capacidades propias, el entorno cultural....

Así, la adquisición del lenguaje y la comunicación se desarrollan según unas etapas de orden constante, aunque el ritmo de progresión puede variar de uno a otro. Según el abanico normal de desarrollo, puede esperarse una variación de unos 6 meses aproximadamente (Crystal, 1981).

Evidentemente, existe una regularidad en las etapas, pero no debemos olvidar que los hechos lingüísticos deben ser comparados con el contexto general del desarrollo sensoriomotor y cognitivo del niño. Por otro lado, el desarrollo del lenguaje no depende únicamente de factores madurativos, sino que, como hemos visto en el apartado anterior, es indispensable una relación adecuada y efectiva con el ambiente con el que interactúa.

En este momento, es fundamental que tengamos un amplio conocimiento de los estadios del desarrollo normativo de la comunicación y el lenguaje, como perspectiva útil para situar al niño y su desarrollo en este ámbito. Aun así, ninguna desviación, respecto al desarrollo normativo esperado, en cualquiera de los diferentes componentes (fonético-fonológico, semántica, morfosintaxis y pragmática) debe ser interpretada de manera aislada, sino en función del carácter global del lenguaje y de los mecanismos que este comporta. Debemos basarnos en índices cuantitativos y cualitativos, teniendo en cuenta multitud de variables, como el ambiente familiar, escolar, nivel cultural, estimulación ambiental previa y actual, etc.

Además, no todos los autores coinciden exactamente en una división cronológica de los diversos estadios del desarrollo del lenguaje, aunque sus márgenes son relativamente similares (Peña-Casanova, 2002, basándose en otros autores).

En este sentido, adjuntamos en la siguiente tabla los principales hitos evolutivos (clasificados por los componentes del lenguaje), en la edad correspondiente a los 3, 4 y 5 años, edades a las que se refiere este programa.

Es importante resaltar la importancia de tener en cuenta las diferencias interindividuales, debido a los factores y variables que afectan a la adquisición del lenguaje, indicados anteriormente. Podemos decir que existe un margen en la adquisición de estos hitos del lenguaje, siendo necesario valorar cada caso en su contexto y desarrollo concreto.



Comunidad de Madrid

EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

<https://www.educa2.madrid.org/web/dificultades-de-aprendizaje-trastornos-del-lenguaje-y-tdah/>



HITOS EVOLUTIVOS DEL LENGUAJE DE LOS 3 A LOS 5 AÑOS, POR COMPONENTES

	FONÉTICA-FONOLOGÍA	MORFOSINTAXIS	SEMÁNTICA	PRAGMÁTICA
3 años	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiridos los fonemas: /m/, /b/, /p/, /l/, /n/, /ɲ/, /t/, /k/, diptongos crecientes (ia, ua, ue, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras (Sujeto + Verbo + Objeto) de más de 4 elementos. - Uso frecuente de estructuras coordinadas. - Inicio de oraciones subordinadas (pero, porque) y comparativas (más que). - Uso de los negativos. - Uso de frases interrogativas de mayor longitud. - Verbos ser, estar, haber, utilizados de forma correcta. - Aparición y uso de los pronombres (yo, tú, él, ella) y los artículos determinantes (él, la). 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza un repertorio de entre 250 y 500 palabras. - Clasifica por campos semánticos conocidos: juguetes, comidas... - Conoce y usa algunos conceptos básicos sencillos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hacen preguntas: quién, dónde, qué. - Expresión verbal de necesidades y emociones. - Expresión verbal de acontecimientos ocurridos en el pasado reciente. - Lenguaje externo para dirigir su conducta en el juego. - Describen lo que ven y hacen, de forma oral.

Fuente: Elaboración propia, basada en la consulta de diferentes autores.



Comunidad de Madrid

EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

<https://www.educa2.madrid.org/web/dificultades-de-aprendizaje-trastornos-del-lenguaje-y-tdah/>



HITOS EVOLUTIVOS DEL LENGUAJE DE LOS 3 A LOS 5 AÑOS, POR COMPONENTES

	FONÉTICA-FONOLOGÍA	MORFOSINTAXIS	SEMÁNTICA	PRAGMÁTICA
4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiridos los fonemas: /m/, /b/, /p/, /l/, /n/, /ɲ/, /y/, /t/, /d/, /ʃ/, /g/, /k/, /f/ diptongos crecientes (ia, ua, ue, etc.) e inversas (sk-, sp-, st-, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se complementan las estructuras gramaticales (pronombres: me, te, se), pronombres posesivos, verbos auxiliares, etc. - Eliminación progresiva de los errores sintácticos y morfológicos. - Inicio de las estructuras de pasiva, y otras formas más complejas. - Uso diferenciado de las flexiones verbales para referirse al presente, pasado y futuro, aunque los niños expresan las características del aspecto (acción durativa, o no durativa: comido/comiendo), más que la forma correcta del verbo. - Frases (afirmativas, interrogativas, negativas) cada vez más complejas incluyendo complementos directos, indirectos y circunstanciales. - Uso frecuente de las preposiciones de tiempo (ahora, después, hoy, mañana), pero con confusiones en las preposiciones temporales espaciales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza un repertorio de entre 500 y 1200 palabras. - Define objetos cotidianos. - Clasifica por categorías semánticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa verbalmente necesidades, emociones y deseos. - Se comunica espontáneamente y de forma efectiva con iguales y adultos. - Responde a preguntas de su vida cotidiana. - Es capaz de relatar hechos pasados.

Fuente: Elaboración propia, basada en la consulta de diferentes autores.



HITOS EVOLUTIVOS DEL LENGUAJE DE LOS 3 A LOS 5 AÑOS, POR COMPONENTES				
	FONÉTICA-FONOLOGÍA	MORFOSINTAXIS	SEMÁNTICA	PRAGMÁTICA
5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiridos los fonemas: /m/, /b/, /p/, /l/, /n/, /ɲ/, /y/, /t/, /d/, /θ/, /s/, /ʃ/, /g/, /j/, /k/, /f/, /r/, /r̄ /, diptongos crecientes (ia, ua, ue, etc.) e inversas (sk-, sp-, st-, etc.), Sinfones líquidos y vibrantes (pl-, br-, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras sintácticas complejas: pasivas, condicionales, circunstanciales. - Afianzamiento de las anteriores estructuras adquiridas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa un repertorio de entre 1200 y 2000 palabras. - Capacidad de categorización. - Uso de sinónimos y antónimos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa ideas, sentimientos y deseos más alejados del contexto inmediato. - Se inicia en el pensamiento referido al uso de su propio lenguaje y es capaz de juzgar su correcta utilización y autocorregirse, en referencia a estructuras adecuadas a su edad.

Fuente: Elaboración propia, basada en la consulta de diferentes autores.

5. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA

El **objetivo general** de este programa es: desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos del segundo ciclo de Educación infantil.

Se llevará a cabo a través de los siguientes **objetivos específicos**:

1. Favorecer el desarrollo de las habilidades / procesos cognitivos básicos.

CONTENIDOS:

- a. Atención.
- b. Memoria.
- c. Percepción-discriminación visual

2. Trabajar las bases funcionales del lenguaje:

CONTENIDOS:

- a. Bases de la articulación.
- b. Bases de la respiración y el soplo.
- c. Bases de la discriminación auditiva y el ritmo.

3. Fomentar las habilidades comunicativas básicas:

CONTENIDOS:

- a. Intención comunicativa.
- b. Comunicación no verbal: gestos, contacto ocular...
- c. Esperas.
- d. Imitación.

4. Favorecer la estimulación de los diferentes componentes del lenguaje:

CONTENIDOS:

- a. Componente fonético-fonológico:
 - Discriminación y capacidad de manejar las unidades en la cadena hablada (habilidades metalingüísticas: conciencia léxica, conciencia silábica, conciencia fonológica).
- b. Componente semántico.
- c. Componente morfosintáctico.
- d. Componente pragmático.

6. INTERVENCIÓN: DETECCIÓN PRECOZ

La detección precoz adquiere una especial relevancia en la prevención de dificultades en el desarrollo del lenguaje.

Para favorecer la detección precoz, presentamos los siguientes materiales:

- Tres **protocolos de screening grupal en el aula**, para los tutores de Educación Infantil (3, 4 y 5 años). Se trata de documentos en soporte informático, en los que cada tutor puede marcar la adquisición, o no, de diferentes ítems, relacionados con el lenguaje y sus prerrequisitos. De este modo, de un sencillo vistazo, puede ayudar a detectar posibles dificultades del lenguaje en los alumnos de su aula. Anexos 39, 40 y 41.
- un **Protocolo de observación individual de habilidades comunicativas en Educación Infantil (3, 4 y 5 años)**, para un alumno concreto, en el que se desarrollan de manera más exhaustiva los ítems, para facilitar una detección más completa. Esto puede ayudar a la detección de posibles dificultades y puede dar indicios de una posible posterior evaluación psicopedagógica, si procede. Podemos encontrarlo en el Anexo 42.

Con estos protocolos de observación pretendemos ayudar a los tutores a valorar el desarrollo del lenguaje y sus prerrequisitos, con el fin de poder llevar a cabo una detección temprana que facilite la adopción de medidas de intervención, encaminadas a prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje o a minimizar su impacto, trabajando con todos los alumnos, y siendo especialmente beneficioso para aquellos que tengan más dificultades

en relación con esas capacidades previas y/o aspectos del lenguaje, ayudando a minimizarlas al máximo posible.

Para cumplimentar el protocolo de screening, basta con marcar si el alumno tiene, o no, adquirido ese ítem. Para poder valorarlo, es necesario tener en cuenta diversas variables como el momento evolutivo de los alumnos, su contexto social y familiar de desarrollo...

Para realizar la valoración de la adquisición, o no, de cada uno de los ítems, el educador podrá utilizar su conocimiento acerca del desempeño de los alumnos en las actividades diarias del aula, lo que le permitirá hacer una evaluación contextualizada.

En cualquier caso, es necesario tener en cuenta que este instrumento no tiene como objetivo hacer un diagnóstico de un posible trastorno. Se trata de una herramienta que pretende servir para planificar una intervención temprana, en aquellas áreas que puedan presentar un desarrollo deficitario y para iniciar un proceso de evaluación más sistemático, en aquellos casos en que las dificultades persistan a pesar de la intervención temprana.

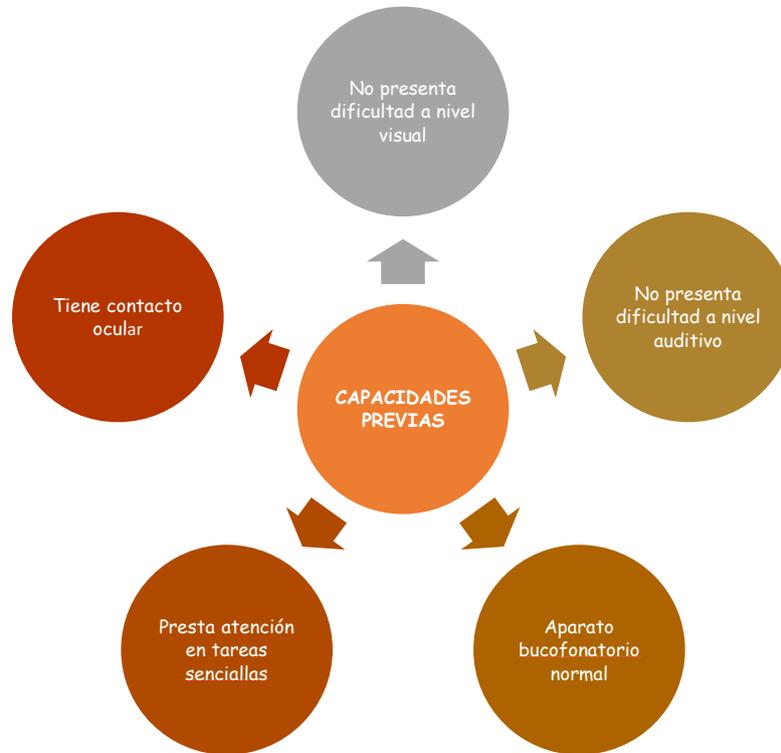
Por otro lado, la comparación en diferentes momentos del curso permite obtener una visión global del grupo aula, en cuanto a la evolución del desarrollo del lenguaje en los alumnos.

Los ámbitos que se valoran en cada uno de estos documentos son los que se detallan en la tabla siguiente:



Estructura		
Capacidades previas		
Lenguaje comprensivo		
Lenguaje expresivo: componentes del lenguaje	Forma	Ritmo y Fluidez
		Fonética-Fonología
		Morfosintaxis
	Contenido	Semántica
	Uso	Pragmática

En el ámbito de las capacidades previas se valoran, para las tres edades, los siguientes aspectos:

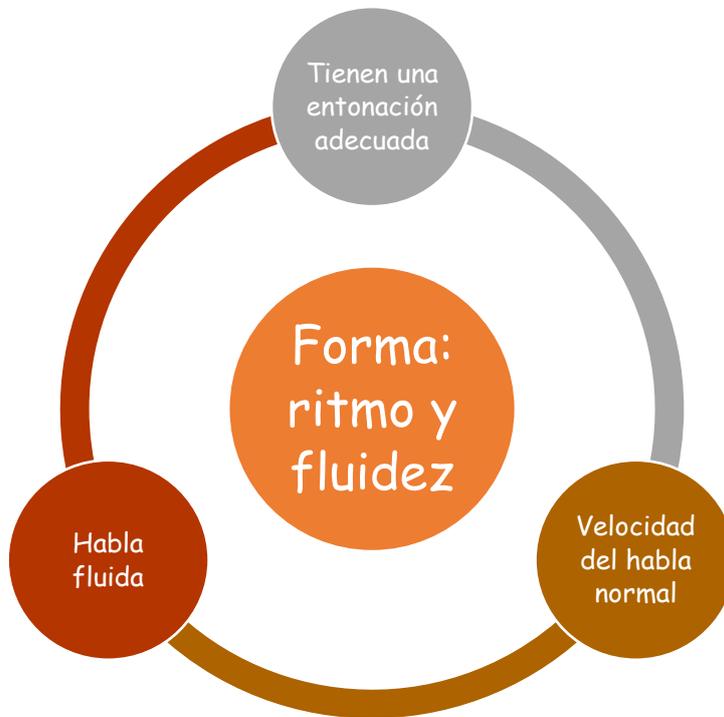


Para cada uno de los ámbitos del **lenguaje comprensivo**, se utilizan diferentes ítems, en función de la edad, como se puede observar en la siguiente tabla:

Lenguaje comprensivo		
3 años	4 años	5 años
Realiza una orden sencilla (1 acción), dada de manera individual, que no forma parte de las rutinas del aula	Realiza una orden semicompleja (2 acciones), dada de manera individual, que no forma parte de la rutina del aula Ej.: "tócate el pelo y abre la puerta"	Realiza una orden semicompleja (2 acciones), dada de manera individual, que no forma parte de la rutina del aula, Ej.: "tócate el pelo y abre la puerta"
		Realiza una orden compleja (3 acciones), dada de manera individual, que no forma parte de la rutina del aula. Ejemplo: "coge el lápiz, luego la pelota y ve al baño"

Lenguaje comprensivo		
3 años	4 años	5 años
Comprende instrucciones dadas al grupo, que forman parte de la rutina del aula: "cogemos el abrigo y vamos al recreo".	Comprende instrucciones dadas al grupo, que forman parte de la rutina del aula: "cogemos el abrigo y vamos al recreo".	Comprende instrucciones dadas al grupo, que forman parte de la rutina del aula: "cogemos el abrigo y vamos al recreo".
Comprende instrucciones que se le dan al grupo, que no forman parte de las rutinas del aula: "vamos a tirar besos".	Comprende instrucciones que se le dan al grupo, que no forman parte de las rutinas del aula: "vamos a tirar besos".	Comprende instrucciones que se le dan al grupo, que no forman parte de las rutinas del aula: "vamos a tirar besos".
Sigue las instrucciones dadas para la realización de una tarea ajustada a su nivel de competencia curricular.	Sigue las instrucciones dadas para la realización de una tarea ajustada a su nivel de competencia curricular.	Sigue las instrucciones dadas para la realización de una tarea ajustada a su nivel de competencia curricular.
	Comprende la idea central de una narración breve.	Comprende la idea central de una narración breve. Responde a preguntas concretas referidas a una narración oral breve, previamente escuchada.

Los aspectos que se valoran, en relación con el **ritmo** son los mismos en los tres protocolos:



Por lo que respecta a la **fonética y fonología**, se valoran, en cada uno de los protocolos, aquellos fonemas que evolutivamente se esperan hayan sido adquiridos en dada una de las edades:

Componentes del Lenguaje - FORMA: FONÉTICA FONOLOGÍA		
3 años	4 años	5 años
Lenguaje espontáneo inteligible	Lenguaje espontáneo inteligible	Lenguaje espontáneo inteligible
Pronuncia adecuadamente los siguientes sonidos, en sílaba aislada, en repetición	Pronuncia adecuadamente los siguientes sonidos, en sílaba aislada, en repetición	Pronuncia adecuadamente los siguientes sonidos, en sílaba aislada, en repetición
ma	ja	za
na	la	sa
ña	da	ará
pa	ya	ra
ta	ga	ska
ka	cha	spa
ba	fa	sta
la	ska	pla
ua	spa	kla
ue	sta	bla
ia		tra
		kra
		bra

En relación con la **morfosintaxis** se valoran los siguientes ítems, en función de la edad:

Componentes del Lenguaje - FORMA: MORFOSINTAXIS		
3 años	4 años	5 años
Repite frases de 4 elementos.	Repite frases de 6 elementos.	Repite frases de más de 6 elementos.
Construye frases con, por lo menos, 3 elementos.	Construye frases de, al menos, 5 elementos, incluyendo CD, CI y circunstanciales.	Construye frases compuestas de forma espontánea.
El orden de las palabras en la frase es adecuado.	El orden de las palabras en la frase es adecuado	El orden de las palabras en la frase es adecuado
Usa adecuadamente la concordancia de género entre el sustantivo y sus determinantes.	Usa adecuadamente la concordancia de género entre el sustantivo y sus determinantes.	Construye frases con concordancia gramatical: género, número y persona.
Usa adecuadamente la concordancia de número entre el sustantivo y sus determinantes.	Usa adecuadamente la concordancia de número entre el sustantivo y sus determinantes.	
Usa pronombres personales: yo, tú, él, ella.	Usa flexiones verbales para referirse al presente y pasado.	Usa flexiones verbales para referirse al presente, pasado y futuro.

En cuanto al contenido, estos son los aspectos a considerar en cada uno de los niveles:



Componentes del Lenguaje - CONTENIDO: SEMÁNTICA

3 años	4 años	5 años
Presenta adecuado vocabulario para su edad cronológica.	Presenta adecuado vocabulario para su edad cronológica.	Presenta adecuado vocabulario para su edad cronológica.
Conoce conceptos básicos acordes a su edad cronológica.	Conoce conceptos básicos acordes a su edad cronológica	Conoce diferentes conceptos básicos, acordes a su edad cronológica.
Clasifica por categorías semánticas sencillas.	Clasifica por categorías semánticas.	Clasifica por categorías semánticas.
	Define objetos cotidianos atendiendo a su uso.	Define objetos cotidianos, atendiendo a su uso.
		Describe objetos cotidianos, atendiendo a sus características principales.

Por último, en lo referente al **uso**, los elementos a valorar, en cada uno de los protocolos, se pueden ver en la tabla siguiente:

Componentes del Lenguaje - USO: PRAGMÁTICA		
3 años	4 años	5 años
Muestra intención comunicativa.	Se comunica fácilmente con los adultos con los adultos.	Se comunica fácilmente con los adultos.
	Se comunica fácilmente con sus iguales.	Se comunica fácilmente con sus iguales.
Participa de manera espontánea en la asamblea	Participa de manera espontánea en la asamblea	Participa de manera espontánea en la asamblea
Responde a preguntas sencillas: nombre, edad...	Responde a preguntas de su vida cotidiana. Ejemplo: ¿qué has desayunado hoy?	Responde a preguntas complejas de su vida cotidiana. Ejemplo: ¿a qué se dedican tus padres?
Expresa oralmente sus necesidades.	Expresa oralmente sus gustos / preferencias.	Expresa oralmente sus sentimientos.
	Es capaz de contar de manera adecuada lo que ha hecho el fin de semana.	Declara y comenta experiencias cotidianas.
		Sigue una conversación y sabe escuchar.
		Es capaz de contar, de manera adecuada y desarrollada, las rutinas en su ámbito familiar.



Comunidad
de Madrid

EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

<https://www.educa2.madrid.org/web/dificultades-de-aprendizaje-trastornos-del-lenguaje-y-tdah/>



Se recomienda realizar el screening en diferentes momentos, para valorar la evolución de los alumnos. En 3 años, se debe evitar hacer el screening cuando los alumnos se están adaptando al aula.

Si se detectan dificultades en algún alumno, se recomienda valorar, junto con el equipo de apoyo y el orientador/a del centro, la necesidad de adoptar alguna medida más concreta, o de profundizar en la evaluación de posibles dificultades asociadas al lenguaje, aspecto éste para el que puede ser de utilidad el *protocolo de observación individual* (Anexo 42).

7. INTERVENCIÓN: ORGANIZACIÓN DEL AULA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Como venimos diciendo, el papel de la escuela en el desarrollo lingüístico de los alumnos es fundamental. El aula es uno de los contextos más significativos para ellos, ya que deben usar y manejar el lenguaje para satisfacer necesidades, compartir experiencias, e interactuar con los adultos y con sus iguales.

Por ello, es importante integrar las actividades de lenguaje en la planificación diaria del aula, intentando que, algo tan natural como las situaciones lingüísticas, impregnen cada aspecto de nuestra programación. De este modo, conseguiremos que no se convierta en un trabajo extra, sino incardinado en la práctica diaria del aula.

Por otra parte, debemos tener en cuenta el artículo 14.6 de la Ley Orgánica 2/2006 modificada por la Ley Orgánica 3/2020 que, en referencia a la etapa de Educación Infantil, dice lo siguiente:

·Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social”.

Como podemos ver, este artículo establece unos principios que deben guiar la práctica diaria en el aula. Por ello, partiendo de estos principios, vamos a pasar a enumerar algunas pautas metodológicas que nos pueden ayudar a organizar un aula, en la que la comunicación sea el eje en torno al cual se desarrolla la actividad de los alumnos:

A. Crear un ambiente de aula que resulte favorecedor y motivante para propiciar situaciones de comunicación.

- Fomentar la motivación: programar actividades en las que se contemplen diferentes tipos de participación de los alumnos, en función de su actual desarrollo comunicativo-lingüístico, contemplando diferentes formas de expresión y participación.
- Introducir siempre un componente de novedad en las actividades para estimular el interés de los alumnos por comunicarse.
- Utilizar agrupaciones diferentes para promover situaciones de comunicación diversificadas.
- Respetar el tiempo de respuesta de cada alumno, teniendo en cuenta que puede haber una gran variedad de tiempos de respuesta. Esto consiste en no interrumpir al alumno, ni terminar las frases por él (y tampoco que los compañeros lo hagan).
- Respetar los turnos de palabra.
- Programar actividades basadas en la experimentación y la observación. Proponer experiencias de observar, analizar y verbalizar basados en la manipulación de objetos. Hay que tener en cuenta que la competencia comunicativa se ve impulsada a través de la experimentación y la manipulación del entorno, con el acompañamiento del adulto.
- Proponer experiencias en las que los alumnos deban utilizar el pensamiento lógico para resolver problemas sencillos/situaciones que en su vida cotidiana puedan presentarse de forma natural.

B. Favorecer la competencia comunicativa y la participación activa de un modo funcional, en contextos naturales, aprovechando cada intercambio comunicativo del aula (con el adulto y entre los iguales), conectando con su experiencia personal (expresar necesidades, ideas, sentimientos...)

C. Favorecer la atención de los alumnos en situaciones comunicativas.

- Buscar y asegurar la atención de los alumnos antes de plantearles cualquier tarea relacionada con el lenguaje: si provienen de una actividad anterior que conlleva mucha activación, es recomendable hacer unos minutos de relajación; controlar la actividad física; hacer sonidos que capten su atención; usar objetos llamativos para ellos (como la mascota de la clase); etc.
- Utilizar claves visuales que nos sirvan para marcar los momentos de escucha.
- Trabajar y reforzar la atención selectiva al lenguaje hablado (hablarles cerca, con contacto físico, cambios de tono, imágenes, gestos...). Todos estos aspectos hacen que los alumnos mantengan la atención en las tareas relacionadas con la comunicación.

D. Favorecer la discriminación auditiva de los fonemas y su imitación.

- Hablar de forma clara, articulando despacio, marcando los fonemas y evitando el ruido innecesario en el aula. Esto favorece la discriminación auditiva y que posteriormente puedan imitarlos. Podemos apoyarnos en claves visuales para ayudar a esta discriminación.

- Evitar el ruido innecesario en el aula, con ello favoreceremos la percepción y la discriminación de los fonemas.

E. Accesibilidad: favorecer la comprensión del mensaje.

- Ajustarnos a su nivel de lenguaje, evitando la hiperverbalidad. Utilizar vocabulario frecuente o previamente trabajado con los alumnos y evitar estructuras sintácticas complejas que puedan dificultar la comprensión del mensaje por parte de los alumnos.
- Evitar el uso de comentarios ambiguos, ironías, dobles sentidos... que puedan dificultar la comprensión del mensaje.
- Principalmente en 3 años, utilizar un lenguaje referencial (referido al aquí y al ahora) y a objetos y acontecimientos de interés compartido. En 4 y 5 años se pueden ir incorporando, poco a poco, frases hechas, para favorecer el desarrollo del metalenguaje.
- Acompañar toda acción con verbalización. Consiste en narrar todo lo que vamos a hacer, con lenguaje oral, dando explicaciones de los pasos: "me pongo el abrigo", "vamos al recreo" ...
- Favorecer la escucha activa en las situaciones de comunicación y la importancia de respetar los turnos. El profesor debe explicar claramente cómo los alumnos deben respetar los turnos de palabra y qué deben hacer cuando quieren hablar. Además, deberá hacer de moderador, distribuyendo los tiempos y los turnos de palabra, introduciendo los temas de conversación y redirigiéndolos cuando sea necesario.

- Hay que poner un especial hincapié en que los alumnos comprendan el mensaje y para ello se lo haremos llegar a través de diferentes canales sensoriales, además de a través del lenguaje, prestando una especial atención a las claves visuales. Debido a esta especial relevancia, dedicamos un apartado específico al uso de claves visuales y podemos encontrar ejemplos en el desarrollo de alguna de las actividades.

F. El lenguaje del adulto en el aula.

Un aspecto importante a tener en cuenta para favorecer la estimulación del lenguaje en el aula es saber adecuar nuestra expresión.

Es una realidad que cuando nos dirigimos a los niños, todos los adultos cambiamos nuestra forma de expresarnos, siendo evidentemente diferente a como lo hacemos con otros adultos. Esto, de forma implícita, favorece que los niños vayan adquiriendo determinados hitos evolutivos en la adquisición del lenguaje, ya que somos modelos correctos y ajustados a su momento evolutivo.

Podemos ver las características que tiene el lenguaje dirigido a los niños (llamado baby-talk, o motherese), en el apartado 4.4.3. del presente documento (Otros aspectos: características del input lingüístico dirigido a los niños).

En este sentido, es importante tener en cuenta en el aula las características del lenguaje dirigido a niños, para poder usar estas estrategias de manera explícita.

Algunos ejemplos son:

- Interpretar constantemente cualquier intento de comunicación, sea cual sea su complejidad, y reforzarlo. Daremos respuesta y significado a cualquier mirada, sonrisa, gesto facial, movimiento, o verbalización. De este modo, dotamos de funcionalidad las expresiones del niño, favoreciendo con el refuerzo positivo que se mantengan y amplíen.
- Ajustar nuestras verbalizaciones al desarrollo del lenguaje de cada alumno, usando estructuras y vocabulario adecuados a su nivel de comprensión.
- Uso de determinadas claves para cada componente del lenguaje.

En la siguiente tabla se pueden ver ejemplos concretos, para cada componente:

<p>C. FONÉTICO-FONOLÓGICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar más lento que en las conversaciones entre adultos. - Usar un tono agudo, que favorezca la atención selectiva al lenguaje hablado. - Exagerar la entonación, sobre todo en la lectura de cuentos, o al dar las instrucciones en gran grupo. - Pronunciar de manera clara y lenta, sobre todo cuando queramos que nos imiten. - Favorecer que nos vean la boca, para la discriminación visual de los puntos y modos de articulación de los diferentes fonemas. - Realizar pausas entre las frases.
<p>C. MORFOSINTÁCTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usar enunciados cortos. - Formar frases bien construidas gramaticalmente. - Usar frases sencillas, aumentando su complejidad (compuestas, subordinadas...) progresivamente.
<p>C. SEMÁNTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usar un vocabulario más reducido que el dirigido a los adultos, y dentro de lo esperado para su lenguaje comprensivo, en función de la edad. - Usar diminutivos para favorecer la atención de los niños. - Evitar en todo momento las palabras infantilizadas (chicha por carne; guagua, por perro, etc.). - Usar términos referidos al contexto inmediato, al aquí y el ahora.
<p>C. PRAGMÁTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usar frases directivas, imperativas para favorecer la comprensión adecuada del mensaje. - Usar continuamente gestos y expresiones faciales y corporales. - Usar las técnicas de expansión y extensión, tras sus verbalizaciones (explicadas con detalle en el apartado F)

G. Favorecer la participación de todos los alumnos en las situaciones de comunicación.

Es importante que, cuando desarrollamos actividades cuyo objetivo es promover el desarrollo de las habilidades comunicativas, nos aseguremos la participación activa de todos los alumnos, con especial atención a aquellos que puedan presentar dificultades en alguno de los componentes del lenguaje. Además, la ausencia de participación de algunos alumnos puede ser un indicio de posibles dificultades en el desarrollo del lenguaje.

Acosta y Moreno (1999), citados por Quintana y Acosta (2004), proponen la utilización de facilitadores (directos e indirectos) del desarrollo del lenguaje. Podemos entender estos facilitadores como una serie de técnicas a las que podemos recurrir para estimular la participación de los alumnos en situaciones comunicativas, promoviendo con ello una mayor práctica que estimule el desarrollo del lenguaje, porque no debemos olvidar que *a hablar se aprende hablando*.

Entre los **facilitadores directos** podemos destacar los siguientes:

- **Modelado:** el adulto actúa como modelo, realizando una producción oral, pidiendo al alumno que le imite.
- **Inducción:** iniciamos una respuesta, mediante la emisión de una sílaba o palabra y pedimos al niño que la complete.
- **Moldeamiento:** reforzamos cualquier aproximación a la palabra o frase que se esté trabajando.

- **Corrección explícita:** señalamos un error cometido por el alumno y le pedimos que lo corrija, evitando interrumpir su discurso. Es recomendable evitar recurrir a esta estrategia.

Entre los **facilitadores indirectos** nos parecen importantes los siguientes:

- **Uso de buenas preguntas:** usar preguntas abiertas principalmente, instando a los alumnos a comunicarse verbalmente con construcciones más complejas, más allá del "sí" y el "no".

Realizar preguntas abiertas que hagan referencia a lo que acaba de decir el último niño, proporcionando claves que faciliten la continuidad de la conversación y que estimulen la motivación de los niños, a la vez que transmitimos nuestro interés por escuchar sus aportaciones y que estamos atentos a las mismas.

Evitar aquellas preguntas que ya contienen la respuesta o que puedan responder con una sola palabra. Utilizar preguntas que creen expectación en los alumnos, que amplíen los puntos de vista y estimulen su curiosidad.

- Realizar un habla paralela, verbalizando todo lo que hacen los alumnos: *"¿estás pintando?"*, *"qué tranquilo estás" ...*
- Cometer equivocaciones en rutinas del aula, para llamar la atención de los alumnos y que sean ellos quienes corrijan.
- Falsas afirmaciones: expresar cosas absurdas o claramente falsas para estimular que los alumnos puedan corregir la información, haciendo uso del lenguaje oral.

- Proporcionar un feedback, usando las técnicas de expansión y extensión. Verbalizar lo mismo que el alumno, de una forma correcta y ampliada en cuanto a la información aportada y a la estructura morfosintáctica.

La expansión consiste en verbalizar lo que el niño dice, pero de forma correcta (lenguaje del adulto). Por ejemplo: *"nene galleta"*. Y expandimos su verbalización: *"el niño come galletas"*.

Extensión: el alumno dice *"nene galleta"*. Y extendemos su verbalización, con una frase gramaticalmente correcta y ampliando información: *"es verdad, es un niño que está comiendo galletas, parece que le gustan las de chocolate"*.

Con los alumnos más pequeños, o que tengan una menor competencia lingüística, comenzaremos usando la expansión, para pasar poco a poco al uso de la extensión, utilizando ambas técnicas de forma conjunta.

- Utilizar apoyos visuales para facilitar la fluidez de ideas y favorecer con ello la expresión oral.

H. Uso generalizado de claves visuales.

Está demostrado que el uso de claves visuales (imágenes, gestos...) es beneficioso para el desarrollo del lenguaje oral. Esto es así porque se fomenta la comprensión del mensaje, al llegar la información por una doble ruta de información: auditiva y también visual. Además, su uso favorece la atención hacia las situaciones comunicativas, ayudando al alumno a observar las claves visuales y relacionarlas con la información auditiva que está recibiendo.

Algunas claves visuales que podemos utilizar para acompañar el lenguaje oral son imágenes, gestos naturales... De este modo, siempre que les presentemos información auditiva a los alumnos, la acompañaremos de las claves más convenientes para favorecer la comprensión del mensaje.

El uso de gestos naturales es muy recomendable, dado que facilita la accesibilidad al mensaje y su reproducción por parte de los alumnos.

Una opción dentro del uso de gestos es un sistema aumentativo de comunicación, como es el bimodal. Se basa en la unión de la palabra a signos específicos, de modo que siempre que hablemos a los alumnos, cada palabra vaya acompañada de un signo. Como decíamos, se usa generalmente como sistema aumentativo de comunicación, en alumnos que no han desarrollado lenguaje oral, o este es muy escaso. En estos casos, además, pretendemos que el alumno use los signos como sistema de comunicación, para así ayudar a desarrollar su lenguaje oral. Hay diversas investigaciones del buen funcionamiento de este tipo de sistemas como ayuda al desarrollo del lenguaje oral. Un ejemplo de sistema bimodal es el Sistema de Comunicación Total (SCT) de Benson Schaeffer (Schaeffer et al., 2005).

En este caso, proponemos utilizarlo como una metodología en el aula, sin ser un sistema de comunicación aumentativo. Consiste en acompañar nuestras verbalizaciones de sencillos signos. Además, tiene determinadas características que favorecen diferentes aspectos en los alumnos:

- Se acompaña siempre el lenguaje oral de signos (nunca signamos en silencio).
- Se signan las palabras más significativas de una frase (por ejemplo, las palabras de contenido: sustantivos, verbos, etc.).

- Intenta utilizar signos que tengan alguna vinculación con el referente.
- Se repite el signo tantas veces como sílabas tiene la palabra.

Los aspectos que pueden favorecer el uso de estas claves visuales en situaciones comunicativas con los alumnos son:

- Fomenta la atención al lenguaje oral, dado que tienen que escuchar y mirar a su interlocutor.
- Aporta más información (doble vía de entrada de la información), por lo que favorece la comprensión.
- Fomenta la imitación.
- Favorece la discriminación auditiva de sonidos verbales (ya que están mirando al interlocutor).
- Fomenta la conciencia metalingüística, ya que de algún modo marcamos las sílabas de las palabras con signos (al repetir el signo tantas veces como sílaba tiene la palabra).
- Etc.

Algunos ejemplos de signos del SCT de Benson Schaeffer (2005) son:



MAMÁ
Palma abierta apoyada por el canto del índice llevarla del lado izquierdo al derecho de la boca.



PAPÁ
Mano extendida de canto colocarla primero en la frente y después en la barbilla.



COMER
Mano en capullo se dirige hacia la boca.

Se puede encontrar el glosario de signos en el libro SCT de Benson Schaeffer (2005) y también en diferentes recursos y en la web.

Otro ejemplo, puede ser utilizar los signos de la Lengua de Signos Española (LSE) acompañando a la expresión oral, manteniendo la estructura morfosintáctica de esta.

Una ventaja de estos sistemas es que favorecen la atención y, frente a los gestos naturales, incrementan el vocabulario que podemos utilizar y facilitan el uso compartido de los gestos.

Por otra parte, podemos señalar algunos inconvenientes:

- Los signos pueden ser más difíciles de ejecutar por parte de los alumnos, ya que requieren una mayor coordinación psicomotriz.
- Todos los adultos del entorno del niño deben conocerlos y utilizarlos de la misma forma en las situaciones de comunicación.

I. Reforzar todas las situaciones comunicativas.

- Prestar atención positiva a cualquier intento de comunicación de los alumnos, para que se convierta en un refuerzo positivo de la situación verbal (o gestual, si fuera de este modo).
- Dar instrucciones de forma positiva, evitando el uso del "no".
- Evitar las sobrecorrecciones para no generar situaciones de ansiedad respecto a la expresión en el grupo de aquellos alumnos que cometen errores de forma más frecuente. Para ello es recomendable proporcionar el feedback correctivo, recogiendo la respuesta del niño, aplicándole las correcciones necesarias.
- Evitar interrumpir el discurso del niño para hacer correcciones.

J. Cuaderno-agenda.

Para reforzar la comunicación del alumno, tanto en el ámbito familiar como escolar, proponemos el uso de un cuaderno-agenda. En Educación Infantil no utilizaremos una agenda en el sentido que se usa en Educación Primaria, pero sí es bueno que iniciemos el uso de un cuaderno que compartiremos con la familia, en el que los niños pueden anotar cosas utilizando pegatinas o escribiendo palabras significativas (en función del trabajo de lectoescritura que se haga en la etapa) para comunicar actividades realizadas en casa o en el colegio, materiales que deben llevar, o el desayuno que toca al día siguiente... Esto favorece la intención comunicativa del alumno, así como todos los aspectos relacionados con los prerrequisitos del lenguaje y sus componentes.

Además de promover el desarrollo de la capacidad comunicativa, esta herramienta nos va a facilitar trabajar los siguientes objetivos:

- Favorecer la planificación.
- Promover la motivación hacia la lectoescritura.
- Fomentar la atención
- Favorecer la memoria a corto y largo plazo
- Facilitar la comprensión y adquisición de las rutinas.
- Y, por último, promover la implicación de las familias.

Podemos encontrar un ejemplo de este cuaderno en el Anexo 43, así como unas sugerencias para su adecuado uso, en el Anexo 44.

Para que el uso de esta herramienta sea funcional y permita alcanzar los objetivos antes detallados, es fundamental realizar un trabajo previo de implicación con las familias para conseguir su colaboración. En el documento

de sugerencias para su uso, podemos encontrar unas pautas dirigidas a las familias.

K. La asamblea

Este momento en el aula debe ser considerado una experiencia de aprendizaje como proyecto de trabajo, basada en el enfoque constructivista. Esto es así por las características que implica como metodología activa, en la que los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje.

Por ello, es un tiempo que podemos dedicar a intentar que adquieran competencias, y de manera muy directa la competencia comunicativa, mediante diferentes tareas que impliquen los distintos contenidos del currículo de E. Infantil. Podemos realizarla como rutina al inicio de la mañana, y también en diferentes momentos, como para la resolución de un conflicto, para anticipar un hecho novedoso (como una salida del centro), etc.

El docente es el guía en el proceso. Es importante que facilite el intercambio entre alumnos y con él mismo, dejando libertad suficiente para que puedan expresarse. Es decir, no ser excesivamente directivo.

Es fundamental que la asamblea sea un momento para la manipulación activa del lenguaje. En este sentido, algunas propuestas a tener en cuenta son las siguientes:

- Es importante que tenga una organización espacio-temporal definida, con inicio y final claros.
- Debe comenzar con la explicación por parte del docente acerca de la temática que se va a abordar o la tarea que se va a realizar.

- Podemos utilizar un cuaderno para cada alumno, que ellos manejen en esa rutina, cada día. Además, favoreceremos la comunicación con la familia. Podemos ver su descripción en el apartado anterior.
- Es importante reconducir la atención de los alumnos en todo momento y hacer protagonistas a los alumnos que generalmente tienden a evadirse en momentos grupales.
- Debemos favorecer que todos los alumnos participen, en mayor o menor medida, para que ese momento no sea una oportunidad de abstraerse, sino de participación activa del alumno. Podemos usar diferentes estrategias para centrar la atención en momentos determinados, como, por ejemplo: hacer un sonido concreto que ellos reconozcan e identifiquen como determinante, para favorecer que paren la conducta que están haciendo y reconduzcan la atención.
- Deben facilitarse medios de expresión diferentes, de forma que favorezcamos la participación de los alumnos.
- Debe evitarse que unos pocos alumnos acaparen los turnos de palabra. Las intervenciones deben ser breves, dinámicas y buscando la participación de todos.

Así, lo más importante es conseguir la participación activa de los alumnos, especialmente en las situaciones comunicativas, y que un instrumento tan potente como es la asamblea en el aula de Educación Infantil no se convierta nunca en un tiempo pasivo, sobre todo para aquellos alumnos que menos participan, ya sea por sus dificultades en lenguaje (por ejemplo, dificultades en su comprensión), o por otras causas.

L. Ajustar las actividades al desarrollo de los alumnos.

Las actividades que vamos a proponer en este programa son versátiles, lo que nos va a permitir desarrollarlas en diferentes momentos en el aula, en diferentes contextos educativos y, en los diferentes niveles que conforman la etapa, siempre que ajustemos el contenido del material lingüístico que vamos a utilizar al nivel de desarrollo de los alumnos y a la actividad del aula.

Para ello, podemos tener en cuenta algunas consideraciones, contemplando la selección del material lingüístico concreto, en base a los siguientes criterios:

- La temática que se esté trabajando en el aula.
- El momento evolutivo de los alumnos, en función del cual seleccionaremos la complejidad de la actividad y del material lingüístico que se va a utilizar.
- La complejidad del material lingüístico que se va a utilizar. En este sentido, conviene tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - Si trabajamos con sílabas, la complejidad se ajusta al siguiente orden: sílabas directas, inversas y grupos consonánticos.
 - Si trabajamos con palabras, estas aumentarán su complejidad a medida que se incrementa el número y la dificultad de las sílabas y que sean palabras de uso menos frecuente.
 - Si trabajamos con frases, están aumentan su complejidad en la medida en que incluyen un mayor número de elementos, cuando sustituimos sustantivos por pronombres, cuando utilizamos oraciones subordinadas...

- En 3 años, podemos pedirles que hagan referencia a acciones pasadas, no muy alejadas en el tiempo y referidas a aspectos de su vida cotidiana.
- En 4 años, las referencias a acciones pasadas pueden referirse a momentos más alejados del actual y se puede comenzar a pedir narraciones referidas a un futuro próximo o a relaciones causa-efecto inmediatas.
- En 5 años podemos continuar trabajando acciones pasadas, más alejadas en el tiempo y haciendo uso de referentes temporales más precisos y trabajar la narración de situaciones futuras, pidiéndole que haga predicciones más alejadas en el tiempo o referidas a relaciones causa-efecto menos inmediatas y menos evidentes.

Por todo ello, partiendo de un mismo tipo de actividad, podemos programar un trabajo diferenciado en distintos momentos y en función del desarrollo evolutivo de los alumnos, incrementando la complejidad del material lingüístico que se propone para el desarrollo de la tarea y cambiando el contenido.

M. Uso de las TIC.

La utilización de las TIC, cada vez más generalizada en nuestras aulas, presenta algunas ventajas que debemos tener en cuenta al programar las actividades que se realizan en el aula:

- Permite poner a los alumnos en situaciones de aprendizaje muy diversas y en contextos variados.

- Favorece la motivación e incrementa los periodos de atención.
- Hay un gran abanico de actividades fácilmente adaptables, a disposición del educador, para trabajar diferentes ámbitos de la comunicación.

No obstante, cuando utilizamos las TIC como herramienta para el desarrollo de las competencias comunicativas, debe evitarse su uso como una mera exposición pasiva al lenguaje. Cualquier actividad debe implicar la participación activa del alumno ya que, solo a través de la manipulación del lenguaje, contribuirán a promover su desarrollo.

Dada la gran relevancia que pueden tener las TIC en este ámbito, algunas de las actividades propuestas a continuación se presentan adaptadas en este formato. Además, se ha elaborado una recopilación de materiales TIC disponibles en la red relacionados con cada prerrequisito del lenguaje, así como cada uno de sus componentes (Anexo 45).

No obstante, debemos tener siempre presente que el uso que hagamos de las TIC en el aula debe ser siempre con un objetivo concreto, manejando tiempos breves y con la participación activa de los alumnos, lo que necesariamente debe implicar la manipulación del lenguaje.

8. INTERVENCIÓN: PROPUESTA DE ACTIVIDADES

8.1. Introducción

Las actividades que a continuación se proponen, y aquellas que cada uno de los profesores pueda ir añadiendo, se realizarán desde un enfoque preventivo en gran grupo y de forma eminentemente oral, dándoles coherencia con el resto de la programación, introduciendo en ellas el vocabulario que se esté trabajando en relación con los contenidos previstos para cada una de las áreas de conocimiento.

Las actividades serán realizadas en primer lugar por el profesor, sirviendo de modelo al grupo. Poco a poco, por medio de preguntas y aprovechando la participación de los alumnos que antes sean capaces de realizar las tareas, se irá dejando que los alumnos realicen las actividades por sí mismos, empezando por aquellas que tengan menor complejidad.

En paralelo a la realización de estas actividades con todo el grupo, se prestará especial atención para detectar quiénes son los alumnos que puedan tener mayores dificultades, de modo que podamos adoptar algunas medidas facilitadoras como situarlos cerca del profesor y prestarles la ayuda necesaria para que puedan participar de forma activa y no se desvinculen de las actividades.

A continuación, se presentan una serie de actividades y juegos tipo, con el objetivo de que sirvan como modelo, para que el tutor pueda adaptarlas en función de la edad y nivel de los alumnos y del contenido o proyecto que se esté trabajando en el aula. Hay que tener en cuenta que, al tratarse de un aspecto tan global y contextualizado como el lenguaje, una misma actividad

puede estar trabajando a la vez varios contenidos y, por lo tanto, atender a varios objetivos de los planteados. Por ejemplo: atención, memoria, morfosintaxis y vocabulario.

Es importante que el trabajo en el aula con las actividades propuestas, se lleve a cabo de forma contextualizada con los contenidos que se están trabajando desde cada una de las áreas, evitando con ello un trabajo descontextualizado que, inevitablemente, siempre redundará en una menor eficacia de los programas. Así, y como venimos diciendo, este programa no consiste en un taller de lenguaje para el aula de Educación Infantil, sino que pretende incardinar la estimulación del lenguaje en la dinámica del aula, en todas las áreas.

Por ello, cada una de las actividades que a continuación se proponen son ejemplos en los que el docente podrá introducir variaciones para adecuarlas a los contenidos concretos que en ese momento se están trabajando en el aula, cambiando, por ejemplo, el vocabulario que se utiliza. Por otro lado, en todo momento debemos adaptar esta propuesta al grupo concreto y sus características, dada la diversidad de los centros educativos y sus contextos.

Por otro lado, es importante destacar que algunas actividades están secuenciadas por edad; y otras, son adecuadas para los 3, 4 y 5 años, adaptando el nivel de complejidad de las mismas.

En el Anexo 46 se adjunta una "Guía orientativa acerca de progresión de actividades por edad", de Monfort y Juárez (1989), citados por Serrano (2006), que ayuda a la graduación de las mismas, según dos criterios: el componente del lenguaje y la edad de los alumnos.

Respecto a la secuencia de actividades que proponemos, se trata de actividades referentes a:

- Capacidades previas (o prerrequisitos del lenguaje): actividades para las habilidades / procesos cognitivos básicos, las bases funcionales del lenguaje y las habilidades comunicativas básicas.
- Componentes del lenguaje: actividades para el componente fonético-fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático.

Por último, reseñar que, aunque las actividades aparecen en un apartado concreto, en la mayoría de los casos trabajan varios aspectos, siendo, por ejemplo, la atención y el lenguaje comprensivo, transversales para todas. Esto es así porque precisamos de la atención del alumno para su realización, y de la activación de su lenguaje comprensivo para entender las instrucciones de las actividades. Aun así, en cada actividad se han señalado los aspectos que tienen más peso. Además, podemos encontrar una tabla resumen para los prerrequisitos en el Anexo 47 y otra referida a los diferentes componentes del lenguaje en el Anexo 48.



8.2. Actividades: prerrequisitos para la comunicación y el lenguaje.

En este apartado se recogen actividades referidas a las habilidades/procesos cognitivos básicos, las bases funcionales del lenguaje y las habilidades comunicativas básicas.

1. Clasificamos por colores

Consiste en que los alumnos clasifiquen piezas, atendiendo a su color. Para ello, se necesitan varias cajas de distintos colores, y figuras recortadas o piezas de esos mismos colores. Se les pide a los alumnos que coloquen esas piezas en la caja de su mismo color.

Si queremos añadir complejidad, podemos pedir que hagan asociaciones diferentes. Por ejemplo, guardar todas las piezas amarillas en la caja azul.

Aspectos que se trabajan: atención / discriminación visual.

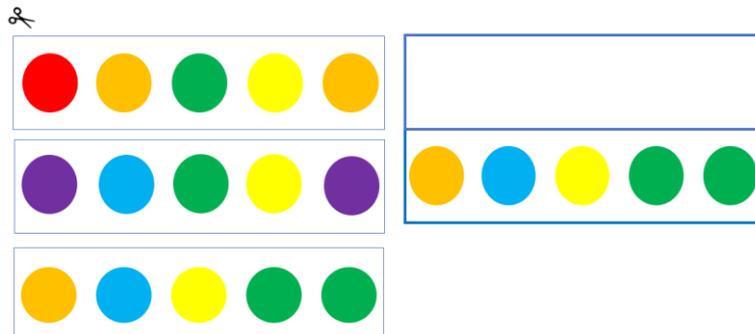
2. Clasificamos figuras

En esta ocasión, pretendemos que los alumnos clasifiquen atendiendo a dos criterios. Para ello, se necesitan de nuevo tres cajas, cada una de un color, y a cada una se le pega en un lado una imagen con una forma geométrica (triángulo a la caja roja, cuadrado a la caja azul, círculo a la caja amarilla). A los alumnos se les dan piezas de estos colores con distintas formas. Solo tienen que meter en la caja aquellas piezas que correspondan tanto en color como en forma con la caja.

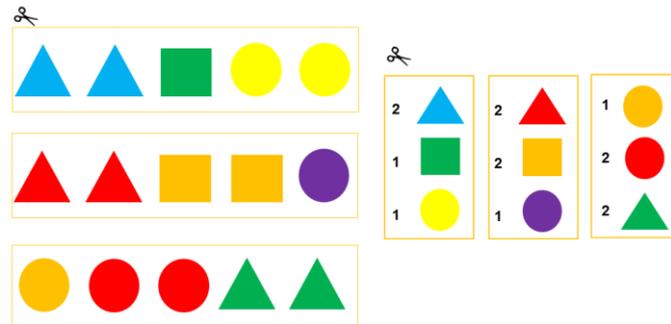
Aspectos que se trabajan: atención/ discriminación visual.

3. Empareja las formas

En esta actividad tienen que emparejar tarjetas manipulativas que contienen series de círculos de distintos colores, buscando aquellas que sean iguales. (3 y 4 años).



Para 5 años, se emparejan tarjetas que contienen varias formas geométricas de distintos colores con otras que representan estas mismas figuras acompañadas de números.



Aspectos que se trabajan: atención/ discriminación visual.

4. Objetos escondidos

Se trata de desarrollar la memoria visual de los alumnos. Se necesitan dos conjuntos iguales de diez objetos de la clase. El primer conjunto lo colocamos enfrente de los alumnos, sentados en círculo, mientras que el profesor tiene



el otro conjunto. El docente en cada ronda va a elegir varios objetos de su conjunto (puede empezar con dos, tres o cuatro objetos), los coloca en el centro del círculo y los muestra por unos segundos a los alumnos; luego, los cubre. Se trata de que entre todos los alumnos recuerden qué objetos eran y los seleccionen del conjunto del centro del círculo. Luego, el profesor vuelve a mostrar los objetos que él había elegido, y se compara con los que han seleccionado los alumnos. Se puede incrementar la complejidad, añadiendo más objetos, o pidiéndoles que los coloquen en el orden que recuerden.

Aspectos que se trabajan: atención / discriminación visual / memoria / esperas.

5. ¿Qué objeto falta?

Es una variante de la actividad anterior. Contamos de nuevo con dos conjuntos iguales de objetos. El profesor elige 4 o 5 objetos de su conjunto y los muestra a los alumnos. Luego les pide que cierren los ojos y esconde uno. Los alumnos tienen que seleccionar de su conjunto de objetos cuál falta.

Se puede añadir complejidad, añadiendo el número de objetos, ocultando varios de ellos, etc.

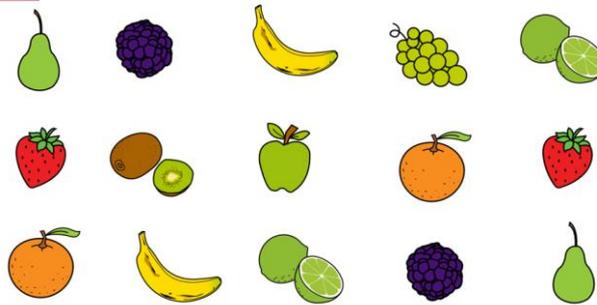
Aspectos que se trabajan: atención / discriminación visual / memoria / esperas.

6. Rodea los que no tienen pareja

Se trata de rodear los elementos que no tienen pareja en una serie de láminas.



Rodea los animales que no tienen pareja



Aspectos que se trabajan: atención / discriminación visual / memoria.

7. Memorama

Se elaboran barajas de pares de cartas, de la temática que se esté trabajando en el aula. Se hacen grupos de tres o cuatro alumnos y se le da una baraja a cada grupo. Colocan las cartas boca abajo y los alumnos tienen que intentar encontrar los pares de la misma imagen, levantando dos cartas en su turno; si estas no coinciden, se dan la vuelta de nuevo. Cuando un alumno encuentre una pareja se la queda y puede repetir turno. Gana quien se quede con más parejas. Se puede encontrar un ejemplo TIC en el Anexo 49.

Aspectos que se trabajan: atención / discriminación visual / memoria / esperas.

8. ¡Como una granja!

Los alumnos se sientan en círculo. El profesor comienza haciendo un ruido de un animal. El alumno que tiene a su lado tiene que repetir el sonido que ha hecho el profesor y añadir otro sonido de un animal diferente; el alumno siguiente repetirá ambos sonidos y añadirá otro, y así hasta que alguno cometa una equivocación. En ese momento, se vuelve a empezar el juego, y es el último alumno que ha jugado el que comienza con su sonido.

Podemos ayudarnos de imágenes con los dibujos de los animales, que los alumnos van sacando de una bolsa.

Aspectos que se trabajan: atención / memoria / discriminación auditiva / esperas.

9. Caras raras

El profesor pondrá caras extrañas, intentando hacer que resulten expresiones faciales divertidas. Le pediremos a los alumnos que las imiten. Esta es la base del juego de cartas comercial Grimace (marca DJECO).

Aspectos que se trabajan: atención / movilidad orofacial / discriminación visual / imitación.

10. Concurso de caras

Se trata de que, por turnos, salgan dos alumnos y pongan la cara más rara que se les ocurra. El resto de compañeros tiene que votar cuál les parece la más divertida. Después, sale la siguiente pareja.

Aspectos que se trabajan: atención / movilidad orofacial.

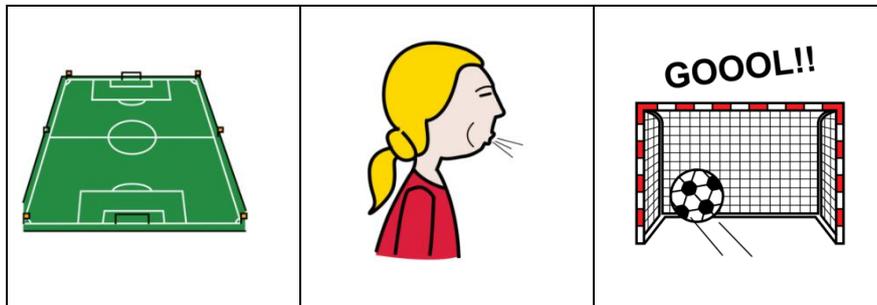
11. Juguemos al fútbol

Se crea un sencillo tablero que parezca la mitad de un campo de fútbol, con una portería (puede ser de cartón). Se les da a los niños una bolita de papel, para que soplen, intentando meter la bolita en la portería.

Se pueden usar claves visuales, como las del ejemplo, para favorecer la comprensión de los alumnos acerca de las instrucciones del juego.

Aspectos que se trabajan: respiración y soplo.

CLAVES VISUALES



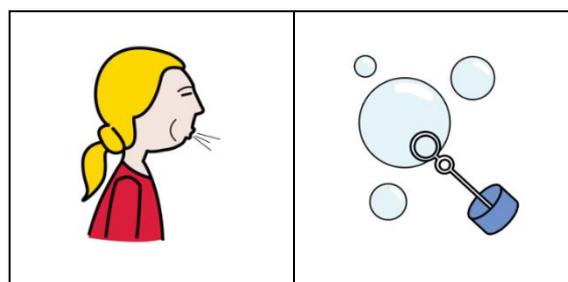
12. Pompas de jabón

Se le da a cada alumno un pompero y se les propone hacer pompas de jabón.

Se pueden usar claves visuales, como las del ejemplo, para favorecer la comprensión de los alumnos acerca de las instrucciones del juego.

Aspectos que se trabajan: respiración y soplo / esperas.

CLAVES VISUALES



13. Somos artistas

Se le proporciona a cada niño una cartulina (en la que habremos puesto en un mismo montoncito pinturas de varios colores) y una pajita. Les indicamos que deben soplar por la pajita para extender la pintura y hacer un cuadro. Los animaremos a que se mantengan soplando hasta que hayan extendido toda la pintura.

Se podrán llevar los cuadros a casa para que muestren a sus familias que son grandes artistas, o hacer una exposición en el aula.

Aspectos que se trabajan: movilidad orofacial / respiración y soplo.

14. Carrera de pelotas de ping-pong

Podemos proponer una carrera en la que los alumnos deberán mover una pelota de ping-pong soplando con una pajita. Tendrán que soplar lo más fuerte que puedan, para que la pelota vaya lo más rápido posible. La competición se puede organizar por grupos de tres o cuatro alumnos, sobre tableros en los que habremos trazado un mismo recorrido en relieve, para que la pelota de ping-pong no se salga del camino.

Aspectos que se trabajan: movilidad orofacial / respiración y soplo.

15. Los Señores Labios están enfadados

Se les cuenta a los alumnos el cuento que se puede encontrar en el Anexo 16. En el Anexo 17 hay un ejemplo de la narración del cuento, con sus actividades. Así, insertas en la narración del cuento se realizarán diferentes actividades para trabajar la movilidad orofacial.

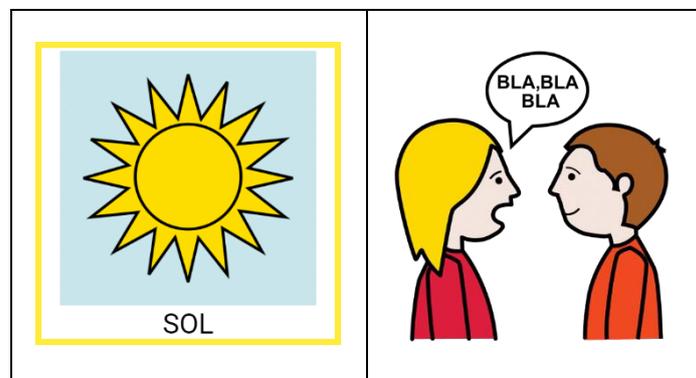
Aspectos que se trabajan: atención /movilidad orofacial/ imitación.

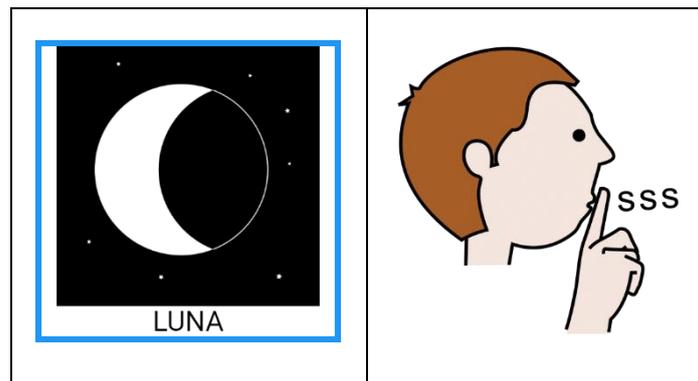
16. El sonido del silencio

Elegimos dos palabras concretas, por ejemplo "sol" y "luna". Cada vez que el profesor diga "sol", los alumnos pueden hablar. Si dice "luna", tienen que guardar silencio y seguir trabajando. Dada la dificultad de trabajar las esperas, se recomienda el uso de claves visuales.

Inicialmente, los alumnos tardarán en callarse, pero poco a poco, el paso al silencio será más rápido. Cuando el profesor diga de nuevo la palabra elegida, se puede volver a hablar.

Llevaremos a los alumnos a la reflexión de la diferencia entre el sonido y el silencio.





Aspectos que se trabajan: atención / discriminación auditiva / esperas.

17. ¿Qué suena?

Esta actividad pretende trabajar la discriminación auditiva de sonidos no verbales. Los alumnos escuchan el sonido e identifican qué objeto lo produce, asociándolo con una imagen. Se ha elaborado un ejemplo TIC con sonidos de la casa que podemos encontrar en el Anexo 50.

Aspectos que se trabajan: atención / discriminación auditiva / esperas.

18. ¿Qué instrumento es?

Se trata de que el profesor toque distintos instrumentos y los niños averigüen de cuál se trata. Para ello, previamente les ha enseñado todos los instrumentos que va a utilizar y cómo suena cada uno de ellos. Después les pide que se tapen los ojos y toca uno, y, por turnos, tienen que ir averiguando cuál ha sido.

Aspectos que se trabajan: memoria / discriminación auditiva.

19. Estatuas

Los alumnos se mueven al ritmo de la música. Cuando el profesor la pare, tienen que quedarse quietos, haciendo una estatua; cuando vuelva a sonar, pueden moverse otra vez.

Aspectos que se trabajan: atención / discriminación auditiva / ritmo / esperas.

20. Baila como yo

El profesor pone una canción y los alumnos bailan como quieran en círculo. Cuando el profesor dice el nombre de un alumno, este sale al centro y todos imitan sus pasos de baile. Cuando dice "¡TODOS!", todos vuelven a bailar como quieren.

Aspectos que se trabajan: atención / discriminación visual / discriminación auditiva / esperas / imitación.

21. El director de orquesta

Se divide la clase por equipos, y cada equipo se coloca en un lugar de la clase. Les proporcionamos distintos objetos que producen sonidos soplando (silbatos, flautas, matasuegras). Cuando el profesor señale a uno o varios equipos con la batuta, ese equipo tiene que tocar; si cierra la mano, tienen que dejar de tocar. También les puede indicar que toquen más fuerte, más bajito, etc.

Aspectos que se trabajan: atención / discriminación visual / movilidad orofacial / respiración y soplo / discriminación auditiva / comunicación no verbal / esperas / imitación.

22. Vamos a hacer música con nuestro cuerpo

El tutor mostrará a los niños cómo pueden hacer sonidos con su propio cuerpo.

Por ejemplo: dando palmadas, patadas, haciendo una pedorreta...

A continuación, realizará secuencias sencillas de sonidos que pedirá a los niños que repitan, tantas veces como sea necesario para que la automaticen y la repitan todos de forma coordinada. A modo de ejemplo: una palmada, una pedorreta y una patada...

Aspectos que se trabajan: memoria / discriminación auditiva / imitación / ritmo.

23. Sigue mi ritmo

Se trata de que los alumnos creen secuencias rítmicas y que los compañeros las imiten. Para ello, en primer lugar, el profesor crea ritmos sencillos, que todos los alumnos tienen que imitar. Luego, por turnos, cada alumno va a realizar uno, y sus compañeros lo repiten. Para ello se pueden usar instrumentos de percusión (claves, pandereta, maracas), el propio cuerpo (palmas, pisadas, golpes en la mesa), objetos cotidianos, etc.

Aspectos que se trabajan: atención / memoria / discriminación auditiva ritmo / esperas.

24. Coreografías

Consiste en realizar bailes sencillos con algunas canciones. Para ello el profesor inventa una pequeña coreografía sencilla para una canción, o utiliza alguna canción que ya la tenga, y los alumnos tienen que repetirla.

Se puede empezar únicamente por el estribillo de las canciones, ya que la repetición hace que sea más sencillo aprender los pasos.

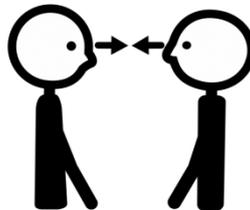
Aspectos que se trabajan: memoria / discriminación visual / imitación / ritmo.

25. Nos miramos fijamente a los ojos

Los alumnos se sientan por parejas y el educador les dice que tienen que mirarse fijamente a los ojos. El primero que retire la mirada, perderá.

En un segundo nivel, los alumnos no solo se mirarán a los ojos, sino que pueden hacer muecas, intentando que su compañero se ría. El primero que se ría, pierde.

CLAVES VISUALES



Aspectos que se trabajan: comunicación no verbal.

26. Código secreto

Se sientan todos en círculo, de manera que puedan ver bien la cara del profesor. El profesor elige varios gestos faciales, por ejemplo; guiñar un ojo, sacar la lengua, levantar las cejas, etc. Con cada gesto los niños tendrán que realizar una acción, ej.: levantarse, dar palmas, dar un pisotón, etc.

Aspectos que se trabajan: atención / memoria / comunicación no verbal.

27. Vamos a hacer mímica

Consiste en que los alumnos tengan que expresar con gestos una acción, o representar un personaje, y el resto de compañeros tenga que adivinarlo. Podemos ayudarnos de tarjetas con el dibujo y el nombre del personaje. Para favorecer la participación puede dividirse la clase por equipos, que irán jugando por turnos. Un alumno saca una tarjeta y la representa, mientras que el resto de alumnos de su equipo trata de adivinarla, y le llega el turno a otro alumno del siguiente equipo. Pueden utilizarse personajes de los cuentos propuestos, o los creados por el docente para su aula, que trabajen estos, u otros aspectos del lenguaje.

		
CIGÜEÑA RISUEÑA	SERPIENTE SÚ	ABEJITA ZÚZÚ
		
DUENDE DEPENDE	GATO BONIATO	TORTUGA LECHUGA

Aspectos que se trabajan: esperas / comunicación no verbal.

28. Hago lo mismo que tú

El educador propone a los alumnos que imaginen que estamos haciendo cosas y la idea es que las hagamos todos. Por ejemplo, vamos a hacer que bajamos una escalera, nos sentamos en una silla, tomamos el desayuno, buceamos en la piscina, etc., todo ello a la vez que va verbalizando las acciones. Una vez que

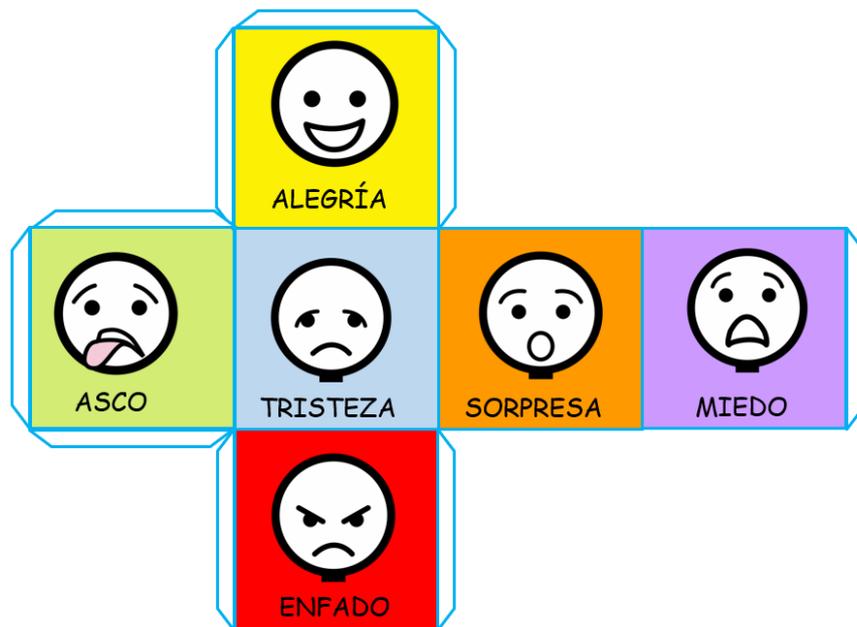
él ha servido de modelo, les pide a los alumnos que le acompañen, imitando los gestos.

Aspectos que se trabajan: imitación / comunicación no verbal.

29. Dado de las emociones

Elaboramos un dado con las emociones que queramos trabajar, que incluya una foto o pictograma y la palabra escrita. Después un alumno tira un dado y todos tendrán que imitar con gestos la emoción que ha tocado.

Aspectos que se trabajan: imitación / comunicación no verbal.



30. La baraja de las emociones

Se trata de formar una baraja de cartas de las emociones básicas con fotos de los alumnos. Para crear la baraja, el profesor pone una cara que represente cada emoción; cada alumno la imita, mientras el profesor les hace la foto. De esta manera, habrá una foto de cada alumno para cada una de las emociones.



Comunidad
de Madrid

EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

<https://www.educa2.madrid.org/web/dificultades-de-aprendizaje-trastornos-del-lenguaje-y-tdah/>



Una vez la baraja esté terminada, se puede jugar con ella. Por turnos, se van sacando cartas; los niños imitan mediante gestos la emoción que aparece.

Aspectos que se trabajan: imitación / comunicación no verbal.

8.3. Actividades para el desarrollo del lenguaje oral

A continuación proponemos una serie de actividades relativas a las diferentes dimensiones del lenguaje oral (forma, contenido y uso) y sus componentes.

En primer lugar, en el ámbito de la forma desarrollaremos el componente fonético-fonológico, para pasar después al componente semántico, enmarcado dentro del ámbito del contenido. A continuación, abordaremos el desarrollo del componente morfosintáctico que, aunque dentro del ámbito de la forma, tiene mayor complejidad que la semántica. Y por último, propondremos las actividades relativas a la pragmática del lenguaje, dentro de la dimensión del uso.

8.3.1. Actividades: Componente fonético-fonológico.

Antes de comenzar la propuesta de actividades para este componente, queremos resaltar que es necesario tener en cuenta la progresiva adquisición de los fonemas, por edad. Aunque hay ciertas discrepancias entre los diferentes autores, proponemos una tabla en la que aparecen, por edades, los fonemas que un niño debe tener adquiridos para los 3, 4 y 5 años. Como venimos diciendo, teniendo siempre presentes las diferencias interindividuales e intraindividuales de los alumnos. Se puede consultar esta tabla en el Anexo 38.

De forma general, para trabajar el componente fonético y fonológico, recomendamos asociar cada fonema con una clave visual. Esto ayuda a que los alumnos tengan doble vía de información, o incluso triple: auditiva, visual y gestual. Favorece que identifiquen y discriminen cada fonema, no solo

auditivamente, sino también de manera visual (con una imagen, un gesto, o ambos).

Se recomienda trabajarlos en todos los cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, así como en el inicio de la Educación Primaria, en el proceso de adquisición y afianzamiento de la lectoescritura (por la facilitación a la asociación fonema-grafema).

Como ejemplos, proponemos:

- Los **gestos del programa PALAG** (Programa para el Aprendizaje de la Lectura con Apoyo Gestual), de Duro et al. (2012), que podemos encontrar en el Anexo 51. Estos gestos son muy útiles, porque aportan una referencia para que los alumnos relacionen cada gesto realizado, con una clave visual. Favorece la conciencia fonológica y la articulación de cada fonema. Por ello, es muy adecuado para el desarrollo del lenguaje oral y el inicio de la lectoescritura, ya que aporta información al alumno acerca de la asociación fonema-grafema.
- Los **gestos de apoyo a la articulación de Monfort y Juárez (1997)**.
- El **alfabeto dactilológico**, usado en la Lengua de Signos Española. Aportan información visual, añadida a la auditiva. A pesar de ser gestos arbitrarios (no aportan información acerca del punto de articulación del fonema) tiene la ventaja de ser universales (todo el mundo utiliza el mismo sistema dactilológico establecido). Hay múltiples opciones de consulta en la web.

- **Visemas y articulemas.** Se trata de posiciones articulatorias de los fonemas, en imagen; aportan información acerca del punto y modo de articulación.

Como vemos, hay varios recursos que podemos utilizar, o crear los nuestros propios. Una propuesta es que hagamos un glosario de cada fonema, contando con fotografías de los alumnos del aula (previa autorización familiar), o de los profesores del centro, implicando así a miembros de la Comunidad Educativa, o del ciclo.

ACTIVIDADES DE DISCRIMINACIÓN - CONCIENCIA LÉXICA (3 y 4 años)

1. Tocamos las palabras

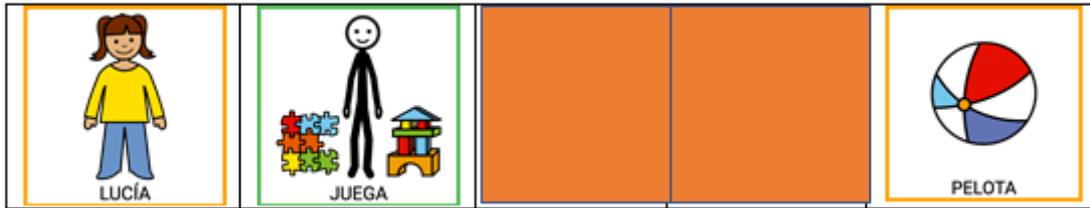
Esta actividad consiste en decirles a los alumnos una frase para que cuenten las palabras que la forman. Para facilitar esta tarea podemos acompañar la frase con pictogramas. Al principio les pediremos que cuente solo los verbos y sustantivos. Un alumno se levantará, tocará cada uno de los pictogramas y colocará en un panel tantos gomets como pictogramas haya tocado. Por ejemplo, para la frase "Juan come chocolate", presentaríamos los siguientes pictogramas:



Los alumnos tocarían cada uno de los tres pictogramas al decir en voz alta cada una de las palabras y luego colocarían tres gomets en el panel.

Para trabajar esta misma actividad, cuando los alumnos ya han avanzado en el desarrollo de la conciencia léxica, podemos poner dos frases y pedirles que nos digan cuál es la frase más larga.

Por ejemplo, para la frase "Lucía juega con la pelota" presentaríamos los siguientes pictogramas:



En el caso de los alumnos más mayores, se les puede pedir que cuenten las palabras función. En ese caso los podemos representar con tarjetas de color, explicándoles que se trata de palabras que no se pueden "dibujar", pero que son importantes para entender el significado de la frase.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia léxica.

2. ¿Cuántas palabras hay?

Se propone una frase, y los alumnos nombran una a una las palabras de la frase, dando una palmada, por cada una de las palabras que la componen (3 años). En 4 años, podemos empezar a omitir la palmada, progresivamente.

- Atendiendo al momento evolutivo, en 3 años les podemos pedir que identifiquen solo verbos y sustantivos. Así, en la frase "el coche tiene ruedas" tendrían que identificar: "coche", "tiene" y "ruedas".
- Posteriormente, le podremos pedir que identifiquen también las palabras de función, por lo que ya tendrían que nombrar las 4 palabras, con, o sin palmadas.
- Dado que a los niños les ofrecemos frases con una estructura gramatical y sintáctica correcta, además estaremos reforzando la morfosintaxis.

Además, si las frases que utilizamos están vinculadas con el eje temático de la actividad que estemos desarrollando en el aula, estaremos también trabajando el componente semántico del lenguaje. Por ejemplo, si estamos trabajando en torno al invierno y les proponemos las siguientes frases:

- En invierno hace mucho frío.
- En invierno utilizo gorro, bufanda y abrigo.
- En invierno celebramos la Navidad...

Aspectos que se trabajan: discriminación-conciencia léxica / semántica / morfosintaxis.

3. ¡Vamos a encontrar la palabra que falta!

De forma previa, les decimos a los niños una frase completa para después repetirla omitiendo una palabra. La tarea del alumno es completar la frase, diciéndola en voz alta.

Para facilitar la comprensión de la frase y la identificación de la palabra omitida, podemos presentar de forma conjunta la frase con los pictogramas que la representan. Por ejemplo:

- Decimos la frase: "en invierno hace frío" al mismo tiempo que presentamos la secuencia de pictogramas:



- Posteriormente decimos: en ... (les damos tiempo para que ellos puedan ver que vamos a omitir la palabra invierno y para que la digan ellos) y continuamos la frase: "... hace frío"

Aspectos que se trabajan: discriminación-conciencia léxica / morfosintaxis.

4. ¡Somos un equipo y hacemos lo mismo!

En esta actividad, queremos que los alumnos realicen algún gesto visible cada vez que oigan una determinada palabra. Esta actividad puede realizarse en forma de juego, del modo siguiente:

Los niños se sitúan en corro, y se hacen varios grupos, a los que corresponde un personaje de una historia. El profesor narra la historia, y cada vez que se nombra a uno de los personajes, el grupo al que le corresponde dicho personaje realiza el gesto o movimiento que previamente se haya acordado. Si queremos añadir un punto más de complejidad, podemos señalar una palabra extra en la que todos los grupos deberán hacer un gesto o movimiento.

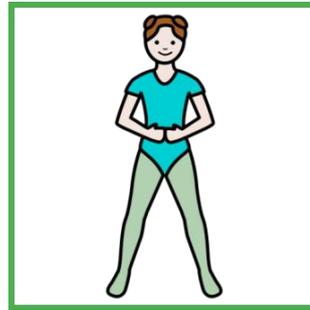
Para facilitar a los diferentes grupos el recuerdo del personaje que les ha correspondido, les podemos entregar un pictograma del mismo.

Por ejemplo, si estamos narrando el cuento de Caperucita Roja, dividiremos la clase en cuatro grupos:

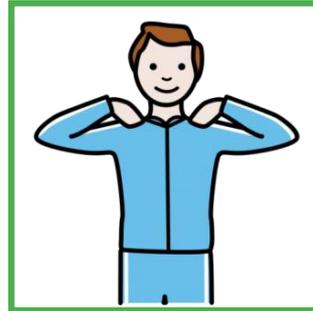
- Al primer grupo les asignaremos el personaje de Caperucita Roja y les diremos que, cuando le nombremos, deberán llevarse las dos manos a la cabeza.



- Al segundo grupo, les asignaremos el lobo y les indicaremos que al nombrarlo deberán ponerse de pie con sus manos en la tripa.



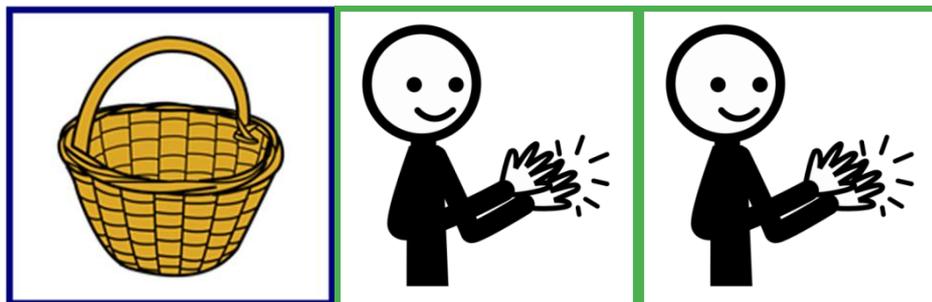
- Al tercer grupo, les asignaremos la abuelita y les indicaremos que al nombrarlo deberán poner sus dos manos en los hombros.



- Al cuarto grupo, les asignaremos el cazador y les indicaremos que al nombrarlo, deberán ponerse de pie con los brazos en alto.



- Si queremos proponer una palabra común, podemos elegir la palabra "cesta" y les indicamos que todos los alumnos de los cuatro grupos al oírla deberán dar dos palmadas.



Aspectos que se trabajan: discriminación-conciencia léxica / semántica / morfosintaxis.

5. La carrera de las frases

Dividimos la clase en cuatro grupos. Cada grupo debe elegir un representante, que será el corredor. El resto de los componentes del grupo serán los encargados de decirle a su corredor frases; cuantas más palabras tengan mejor, porque el corredor avanzará un paso por cada palabra.

La dinámica del juego es la siguiente:

- Colocamos a todos los "alumnos corredores" en la línea de salida y dibujaremos una línea de meta, indicando a los alumnos que ganará el equipo cuyo corredor llegue primero a la línea de meta.
- Posteriormente, indicaremos a cada una de los grupos que su misión es decir a su corredor frases, cuanto más largas mejor, porque su corredor dará un paso por cada palabra que componga la frase. Por supuesto, no se pueden repetir frases.
- Finalmente, se establecerán los turnos para que cada grupo pueda decir una frase a su corredor.

Si queremos ampliar los aspectos trabajados con esta actividad, podemos introducir una variante, en la que se indica a los alumnos que las frases tienen que referirse a un determinado tema, por ejemplo, de animales de la granja, del invierno, del otoño...

Aspectos que se trabajan: discriminación-conciencia léxica / semántica / morfosintaxis / pragmática.

ACTIVIDADES DE DISCRIMINACIÓN - CONCIENCIA SILÁBICA (4 y 5 años)

En el desarrollo de las actividades basadas en el manejo de sílabas es preciso tener en cuenta el siguiente orden de dificultad creciente:

- Palabras con sílabas directas: ca, se, po...
- Palabras con sílabas inversas: el, un, an...
- Palabras con grupos consonánticos: cla, pre, tri...

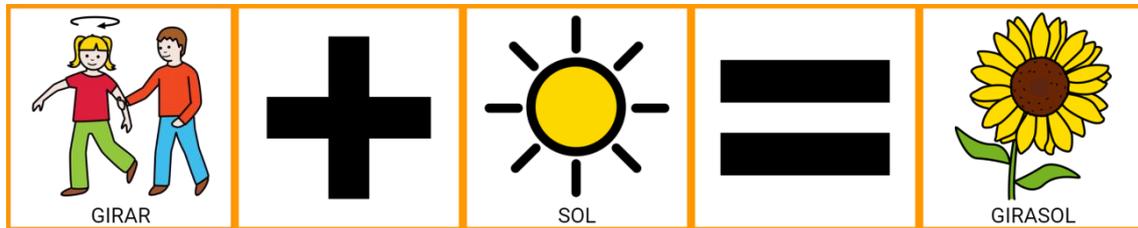
6. ¡Uy, qué palabras más largas!

Antes de comenzar con la descomposición de las palabras en sílabas y para los alumnos que ya tienen adquirida la conciencia léxica, podemos añadirle un punto de complejidad, pidiéndoles que busquen varias palabras dentro de una dada.

De forma previa al inicio de la actividad, les contaremos a los alumnos que a veces, creamos palabras nuevas, uniendo varias palabras y así obtenemos una palabra nueva más larga que, además, tiene un significado diferente.

Así les vamos diciendo palabras (paracaídas, pararrayos, girasol, ciempiés, espantapájaros...) y les vamos pidiendo que identifique las palabras más cortitas que las forman. Para facilitar la actividad de los alumnos, podemos acompañar las palabras compuestas de pictogramas que identifiquen las palabras componentes.

Por ejemplo, si queremos trabajar con la palabra "GIRASOL":



Tras varios ensayos, se puede realizar la actividad presentándoles únicamente los pictogramas, sin decir la palabra, y les pedimos que la nombren ellos en voz alta.

Al vincular la palabra compuesta a su significado, estaremos trabajando también el componente semántico.

Aspectos que se trabajan: discriminación-conciencia léxica / discriminación - conciencia silábica / semántica.

7. ¡Vamos a medir palabras!

Consiste en averiguar si dos palabras son iguales o diferentes, según su longitud, cuál es más larga o más corta, e intentar medirlas, haciendo hincapié en que no hay relación entre el tamaño de la palabra y el tamaño de lo que significa.

- Por ejemplo, les decimos dos palabras: oso y hormiga.
- A continuación, les pedimos que cuenten las sílabas que contiene cada una de las palabras ayudándose dando un golpe encima de la mesa por cada sílaba. Así, los acompañaremos para que determinen que "oso" tiene dos sílabas y "hormiga" tiene tres sílabas. Lo podemos representar en la pizarra con nuestras reglas de medir palabras:

O	SO	
HOR	MI	GA

- Posteriormente les preguntaremos: ¿Qué palabra es más larga? ¿Qué palabra es más corta?
- Finalmente, para que comprendan que no hay relación entre la longitud de las palabras y el tamaño de lo que representan, les preguntaremos: ¿Qué animal es más grande, el oso o la hormiga?

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica / semántica.

8. La carrera de las palabras

Dividimos la clase en cuatro grupos. Cada grupo debe elegir un representante que será el corredor. El resto de los componentes del grupo serán los encargados de decirle a su corredor palabras, cuanto más largas mejor.

La dinámica del juego es la siguiente:

- Colocamos a todos los "alumnos corredores" en la línea de salida y dibujaremos una línea de meta, indicando a los alumnos que ganará el equipo cuyo corredor llegue primero a la línea de meta.
- Posteriormente, indicaremos a cada una de los grupos que su misión es decir a su corredor palabras, cuanto más largas mejor porque su

corredor dará un paso por cada sílaba que componga la palabra. Por supuesto, no se pueden repetir palabras.

- Finalmente, se establecerán los turnos para que cada grupo pueda decir una palabra a su corredor.

Si queremos ampliar los aspectos trabajados con esta actividad, podemos introducir una variante en la que se indica a los alumnos que únicamente pueden utilizar palabras de un determinado campo semántico.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica / semántica.

9. ¡Mi nombre es como el tuyo!

Señalizamos diferentes espacios de la clase utilizando un cuenco en el que pondremos, por ejemplo, diferente número de bolas: dos, tres, cuatro...

A continuación, les explicamos a los alumnos que les vamos a nombrar. Una vez que los nombremos, ellos deberán decir su nombre identificando el número de sílabas que lo forman y que luego deberán ir al lugar de la clase donde esté el cuenco con el mismo número de bolas que sílabas forman su nombre. Por ejemplo, si decimos Carlos, Carlos deberá indicar que su nombre tiene dos sílabas y se irá a colocar al lugar donde esté el cuenco con dos bolas.

Para facilitar la identificación de las sílabas podemos decir a los alumnos que den un golpe encima de la mesa por cada sílaba.

Al llegar al punto de reunión, cada alumno cogerá las bolas del cuenco y las colocará una a una en una huevera, a la vez que dice cada una de las sílabas de

su nombre en el momento de colocar la bola. Una vez repetido el nombre, volverá a poner las bolas en el cuenco. Algunos ejemplos serían:



ALBA



ÁNGELA

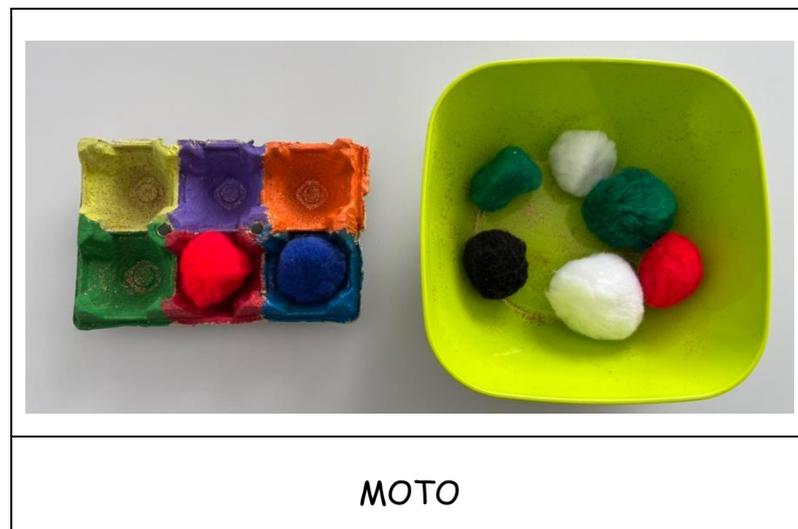


ALEJANDRO

Al finalizar la actividad les pediremos a los alumnos de cada grupo que nombre un capitán, que deberá repetir los nombres de sus compañeros para finalizar diciendo: "Los nombres de los miembros de este grupo tienen todos _____ sílabas".

Una variante de esta actividad es utilizar otras palabras, que no sean las de los nombres de todos los compañeros. Dividimos a los alumnos en grupos. Por turnos, se acercan a un cuenco en el que hay pompones de colores. Les decimos una palabra y les pedimos que coloquen en la huevera tantos pompones como sílabas tenga. Del mismo modo que antes, y para facilitar la identificación de las sílabas, podemos decir a los alumnos que, previamente, den un golpe encima de la mesa por cada sílaba.

Algunos ejemplos serían:





Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica.

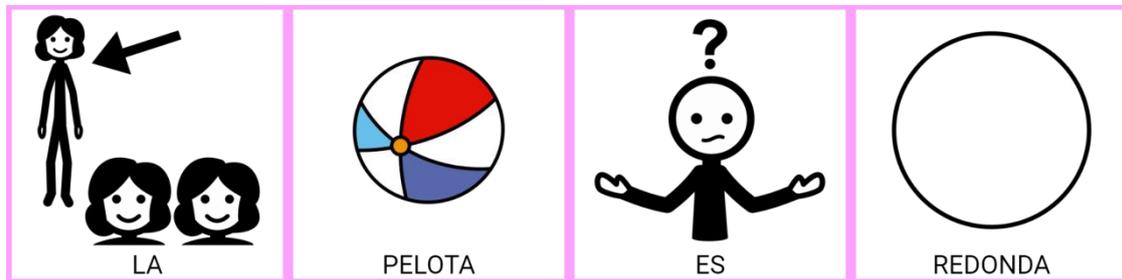
10. ¡Tengo hambre!

Esta actividad consiste en que los alumnos deben completar, de forma oral, una frase donde están omitidas sílabas.

El profesor les dice a los alumnos que tiene mucha hambre y que por eso al decir algunas frases se "comerá" algunas sílabas. Les pide que estén muy atentos porque luego ellos deberán repetir la frase completa.

Así, les decimos a los alumnos una frase omitiendo algunas sílabas. Por ejemplo: La __lota es __donda.

A continuación, les pedimos que la repitan completando las sílabas que faltan. Para facilitar la actividad se pueden acompañar las frases con imágenes, pudiendo retirar de forma paulatina la ayuda visual a medida que los alumnos desarrollen una mayor conciencia silábica. Por ejemplo: "LA PELOTA ES REDONDA"



Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica / morfosintaxis.

11. ¡Son iguales!

Con este juego intentaremos que los alumnos identifiquen una misma sílaba en palabras diferentes.

Con esta misma actividad se pueden proponer diversos juegos que vayan aumentando su dificultad de forma progresiva.

La secuencia sería:

- Palabras que empiecen por la misma sílaba (casa - cama).
- Palabras que acaben con la misma sílaba (vaso - paso).
- Palabras que compartan la misma sílaba media (pasillo - casita).
- Palabras que compartan una sílaba en cualquier posición (amarillo - marinero).

Cuando los alumnos están comenzando a trabajar la conciencia silábica, o para aquellos que tengan mayores dificultades, es conveniente utilizar el apoyo de tarjetas o dibujos.: enseñar dos dibujos (casa-cama), a la vez que se nombran y preguntar qué tienen igual.



Otra variante de esta misma actividad consiste en que el profesor diga una sola palabra y les pida a los alumnos que digan otra palabra que comparta la característica que él les indique. Por ejemplo, palabras que empiecen por ca, o que terminen por to...

Para facilitar la fluidez verbal de los alumnos, les podemos mostrar dibujos que cumplan con la característica requerida y que les ayuden a evocar las palabras.

Otra variante es que les enseñemos varios dibujos y les pidamos que los clasifiquen, los que terminan por "TO" por un lado, y los que terminan por "SA" por otro (ver Anexo 52, ¡Son iguales!). O le enseñamos varios dibujos y les pedimos que nos señalen el que empieza por una sílaba determinada.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica / semántica.

12. Palabras encadenadas

Este juego consiste en que los alumnos, por el orden que establezca el profesor, vayan encadenando unas palabras a otras, de forma que la palabra siguiente comience por la sílaba que termina la anterior. Por ejemplo: casa, sapo, pollo, llover...

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica.

13. El cuento de la tortuga Lechuga

Una forma de trabajar las rimas es introducirlas a través de la narración de una historia, tal y como se propone en el Anexo 53. Debemos narrarles la historia un par de veces, señalarles las palabras que riman a lo largo de la narración, deteniéndonos en ellas para hacer a los niños conscientes.

A continuación, les propondremos que digan palabras que riman con aquellas que seleccionemos.

Aspectos que se trabajan: conciencia silábica / semántica / morfosintaxis.

14. Tarará, tararí... con las rimas me gusta jugar a mí

Se trata de proponer una palabra a los alumnos y pedirles que digan palabras que rimen con la que ha propuesto el profesor:

Por ejemplo, si les decimos vida, ellos podrán decir: bebida, herida, salida, divertida, encendida...

Otros ejemplos:

- Cuna, luna, aceituna, laguna, duna...
- Dragón, canción, pulmón, salón, perdón...
- Pato, plato, rato, barato, relato

Para facilitar la evocación de las palabras, les podemos mostrar pictogramas.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica.

15. ¡Vamos a darnos la vuelta!

Consiste en hacer una palabra nueva invirtiendo el orden de las sílabas de una palabra dada (jugar con palabras de dos sílabas). Para ello elegiremos dos alumnos, asignando a cada uno de ellos una sílaba de la palabra. A continuación, les pediremos que cada uno de ellos repita la sílaba que le ha tocado, indicando a todos que al decir las juntas se forma una palabra. Por ejemplo, asignamos a un alumno la sílaba "mon" y al otro la sílaba "ja". Le pedimos que repitan la sílaba designada en el orden en el que están colocados y hacemos que todos sean conscientes de que se ha formado la palabra *monja*.

Posteriormente, le decimos a los alumnos que se cambien de orden y les pedimos que digan, de nuevo, la sílaba asignada. En el caso de nuestro ejemplo, el alumno colocado ahora en primer lugar dirá "ja" y el segundo dirá "mon", entonces señalaremos a todo el grupo cómo, al cambiarse de orden, se ha formado una nueva palabra que es *jamón*.

Podemos complementar la actividad acompañando las palabras con las que trabajemos de pictogramas y explicando el significado de las palabras desconocidas.

Algunas palabras que podemos utilizar en este juego:

COMO	MOCO
LACA	CALA
CASA	SACA
COPA	PACO
GOMA	MAGO
PALA	LAPA
PASO	SOPA
PATA	TAPA

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica / semántica.

16. ¡Construyamos nuevas palabras!

Esta actividad se puede hacer preguntando a los niños qué palabra tendrían si a una palabra determinada se le quita, añade o cambia una sílaba. Por ejemplo:

- *¿qué palabra me sale si a "caracol" le quito col?*
- *¿qué palabra me sale si a "poco" le cambio po por to?).*

Esta actividad se puede hacer también asignando sílabas a los alumnos y haciendo que se intercambien unos por otros.

Podemos complementar la actividad acompañando las palabras con las que trabajemos de pictogramas y explicando el significado de las palabras desconocidas.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica / semántica.

17. De la habana ha venido un barco...

Se les dice a los alumnos: "de la Habana ha venido un barco cargado de cosas que empiezan por una sílaba determinada, por ejemplo: pa", pidiéndoles a continuación que digan, por turnos, todas aquellas palabras que se les ocurran que empiecen por pa.

Para favorecer la fluidez léxica les podemos ofrecer pictogramas de palabras que empiecen por la sílaba propuesta. Si queremos darle un poco más de complejidad les podemos mostrar diferentes pictogramas, unos que empiecen por pa y otros que no.

Podemos encontrar un ejemplo de esta actividad en formato TIC en el Anexo 54.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica.

18. La historia de la cigüeña Risueña

Primero comenzamos narrando la historia de la cigüeña Risueña. Una vez narrada la historia en varias ocasiones, haremos tantos grupos como personajes participan en la narración a cada grupo uno de ellos.

En primer lugar, les diremos a los alumnos que se presenten a la clase diciendo su nombre utilizando el idioma del animal que les ha tocado. Por ejemplo, si un alumno se llama Mario y le ha tocado en el grupo del conejo, dirá Comario.

Una vez se han presentado todos los alumnos, les mostraremos objetos y le pediremos a cada grupo que diga el nombre del objeto en el idioma propio de su grupo.

Este cuento lo podemos encontrar en el Anexo 55.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica / semántica / morfosintaxis.

19. Vamos a inventar nuestro idioma

Les contamos a los alumnos que vamos a crear un lenguaje secreto que nadie más va a entender, solo nosotros. Para crea el idioma les propondremos que hablen poniendo una sílaba delante de cada palabra.

Por ejemplo, vamos a hablar todos con la "pe" para decir "me gusta el pan" los niños tendrían que decir: "peme pegusta peel pepan".

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica.

20. La ardilla Pilla.

Les explicamos que vamos a decir frases que están incompletas, porque ha venido la Ardilla pilla y se ha comido algunas sílabas. Les decimos que tienen que repetir la frase completando con las sílabas que faltan.

Por ejemplo: La __lota es __donda.

Para facilitar la actividad se pueden acompañar las frases con imágenes.

Para introducir esta actividad, podemos encontrar el cuento de "La ardilla Pilla" en el Anexo 56.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia silábica / semántica / morfosintaxis.

ACTIVIDADES DE DISCRIMINACIÓN - CONCIENCIA FONOLÓGICA.

5 años

Hemos de tener en cuenta que, en el idioma castellano, los golpes de voz siempre se corresponden con sílabas. Por este motivo, el concepto de fonema como sonido integrante de la cadena hablada puede ser muy abstracto y a los niños les puede resultar muy difícil su identificación. Esta actividad de separar las sílabas en fonemas es muy relevante para trabajar las reglas de conversión grafema-fonema y fonema-grafema que son imprescindibles para abordar el aprendizaje de la lectoescritura.

Al mismo tiempo, utilizar los grafemas puede resultar muy útil para ayudar a los niños a aislar los fonemas. Por este motivo, algunas de las actividades más complejas que se contemplan en este apartado se facilitan si nos apoyamos en la palabra escrita para su realización y, es por esto, que en algunos casos se indica que no se realicen hasta haber iniciado la lectoescritura.

En cualquier caso, resulta recomendable ir trabajando de forma paralela la conciencia de fonemas e introducir, en paralelo, el grafema correspondiente.

Como ya hemos mencionado anteriormente, se puede apoyar cada sonido con claves visuales y/o gestos de apoyo a la articulación. Un ejemplo son los del programa PALAG (Duro et al., 2012) o los de Monfort y Juárez (1997), con los que damos referencia al alumno de la pronunciación de cada uno.

El orden de presentación de los sonidos se basa en el orden de la adquisición de los mismos, de los 3 a los 5 años (ver Anexo 38).

Si vamos a trabajar en paralelo las asociaciones grafema-fonema y fonema-grafema, tendremos que tener en cuenta también si se trata o no de una

correspondencia unívoca, dejando para el final aquellos sonidos que pueden estar representados por diferentes grafemas.

En este sentido, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La dificultad en la grafía del grafema.
- Comenzar por las vocales. El orden sería: a - i - o - e - u.
- Consonantes: m - p - b - l - n - t - y - d - f - r - rr, etc.
- Inversas más usuales: -l, -s, -n, -r.
- Trabadas con l.
- Trabadas con r.
- Resto de las inversas.
- Consonantes que tienen variantes: ca - co - cu - que, qui / ga - go - gu - gue - gui.

A continuación, proponemos algunas actividades para trabajar la conciencia fonológica. Además de las actividades que detallan en este programa, podemos utilizar algunos materiales publicados como, por ejemplo, un material de Perona (2012) que, a pesar de estar planteado para Educación Primaria, puede darnos ejemplos y listas de palabras para crear nuestras propias actividades. Se encuentra reflejado en el apartado de Referencias Bibliográficas.

21. ¡Vamos a colorear lo que hablamos!

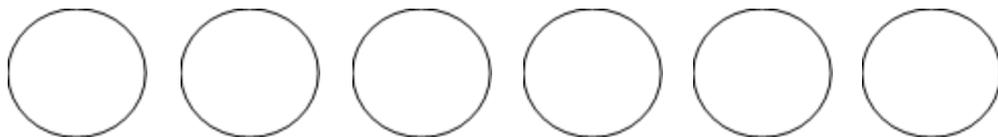
El objetivo final de esta actividad es que los participantes puedan aislar cualquier sonido de la cadena hablada, de modo que es una recapitulación de las conciencias (léxica, silábica y fonética). Se comienza diciendo una frase en la que marcamos mucho cada palabra, para que puedan identificarlas. A continuación, elegimos una palabra y la pronunciamos muy despacio remarcando cada sílaba, de modo que se puedan diferenciar con mayor facilidad los diferentes golpes de voz. Finalmente, pronunciaremos de nuevo la palabra, intentando remarcar los sonidos que conforman cada sílaba. Para ello es muy importante comenzar utilizando sílabas con consonantes que puedan ser prolongadas (fa, li, mo, se...). En primer lugar, simplemente se tratará de contar cuántos sonidos diferentes hay en una sílaba, y posteriormente se tratará de identificarlos.

A modo de ejemplo:

- a. Decir una frase:

LA MARIPOSA TIENE ALAS DE COLORES

- b. Dibujar un círculo por cada palabra:

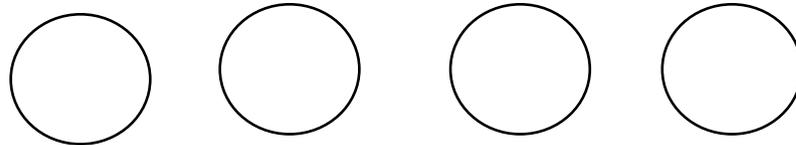


- c. Elegir una palabra. Por ejemplo:

MARIPOSA

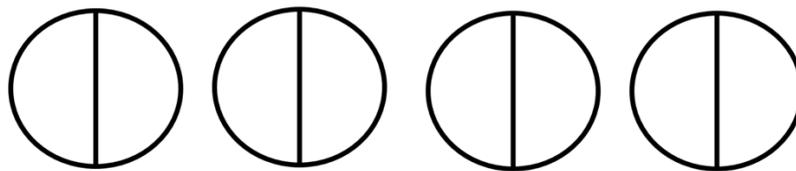
- d. Decir la palabra, silabeada.

e. Dibujar un círculo por cada sílaba.



f. Volver a pronunciar la palabra, remarcando en cada sílaba los sonidos que la conforman. En esta fase resulta de gran ayuda, acompañar los sonidos con gestos, previamente trabajados.

g. Contar cuántos sonidos hay en cada sílaba, y colorear el círculo con tantos colores como sonidos haya.



Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia léxica / discriminación - conciencia semántica / discriminación - conciencia fonológica.

22. ¡Suenan igual!

En esta actividad, les pedimos a los alumnos que señalen las palabras que comiencen por el mismo fonema.

Cuando la identificación de un fonema en la posición inicial está conseguida, podemos añadir más complejidad a la actividad pidiéndoles que identifiquen palabras que terminen por el mismo fonema o que compartan dicho fonema en una posición intermedia.

Para facilitar la actividad podemos utilizar pictogramas y, para promover el contacto con el lenguaje escrito, podemos acompañar los pictogramas con la palabra escrita.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / semántica.

23. Jugamos con los sonidos

Esta actividad pretende trabajar los diferentes fonemas, asociándolos a un dibujo, para ayudar a los alumnos a que los discriminen adecuadamente, trabajando así la discriminación-conciencia fonológica. Asimismo, favorecerá que los alumnos puedan autocorregirse, gracias al apoyo de la clave visual, en el caso de sustitución u omisión de fonemas en su lenguaje repetido, dirigido, o espontáneo.

Pasaremos cada una de las láminas a los alumnos, emitiendo el sonido, mientras ven la imagen característica y les pedimos que nos imiten. Es importante marcar mucho la articulación, intentando que vean claramente nuestra boca (punto y modo de articulación de cada sonido).

Poco a poco, una vez que los vayan reconociendo, diremos solo el sonido, el dibujo característico, o haremos el signo (si lo usamos).

En el caso de que queramos que un alumno se autocorrija, le recordaremos que esa palabra lleva el sonido de... (*por ejemplo, el sonido de la abejita*), después repetiremos la palabra realizando el signo, y esperaremos que lo repita.

Podemos encontrar un material elaborado por el Equipo para desarrollar esta actividad en el Anexo 57.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / semántica.

24. La historia de la serpiente Su y la abejita Zuzú

Esta historia, que podemos encontrar en el Anexo 58, pretende hacer significativa, mediante la narración de cuentos, la discriminación entre los sonidos [s] y [θ].

Se recomienda trabajar previamente la actividad anterior.

Consiste en narrar varias veces el cuento a los alumnos, teniendo en cuenta marcar mucho la articulación aislada del sonido, alargándolo, así como favorecer que los alumnos nos vean cómo lo articulamos, ya que esto les ayudará a imitarlo de forma correcta.

Tras haberlo leído en varias ocasiones, podemos hacer múltiples actividades relacionadas, tales como: representar los personajes, buscar cosas en el aula con el sonido de la serpiente y de la abejita, clasificar dibujos con este criterio*, etc.

* Existe un material elaborado por el Equipo en este sentido, denominado Anexo 59: "¡No son iguales!"

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / semántica / morfosintáctica.

25. ¡No son iguales!

Esta actividad pretende trabajar de forma directa la discriminación de sonidos que suelen ser objeto de errores de articulación consistentes en sustituciones en los alumnos. Por ejemplo, sustituir el sonido [θ] por [s] (*sapato, por zapato), o [s] por [θ] (*sumo, por zumo). En un primer momento, este error es evolutivo, pero podemos ayudar a la discriminación con sencillas actividades, basándonos en el conocimiento de los sonidos por parte de los alumnos, gracias a la actividad de "Jugamos con los sonidos".

Consiste en presentarles palabras con los sonidos que queramos que los alumnos discriminen (por ejemplo, [s] y [θ]), y ayudarles a seleccionar si llevan uno u otro sonido, mientras favorecemos que ellos los pronuncien. Podemos encontrar varios ejemplos en el Anexo 59.

Nos apoyamos con claves visuales (imagen característica del sonido, previamente trabajado). Inicialmente, lo haremos con la imagen de la palabra, para progresivamente poder hacerlo de forma oral, sin ese apoyo. Del mismo modo, y en función del momento evolutivo de los alumnos, comenzaremos por palabras que tengan ese sonido en posición inicial, para pasar a sílabas medias, o inversas. En el caso del sonido [s]: sopa, paso, más, en ese orden. E intentaremos que aparezcan palabras con el fonema con todas las vocales ([sa], [so], [su], [se], [si]).

Esta actividad tiene múltiples variedades, en función de lo que queramos reforzar, o trabajar, y de los fonemas elegidos. También se pueden variar las palabras elegidas, la posición de los sonidos [s] y [θ], o el campo semántico en función de nuestra unidad didáctica.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / semántica.

26. De París ha venido un avión...

Se les dice a los alumnos: "de París ha venido un avión cargado de cosas que empiezan por ...", pidiéndoles a continuación que digan, por turnos, todas aquellas palabras que se les ocurran que empiecen por el fonema elegido.

Para favorecer la fluidez léxica les podemos ofrecer pictogramas de palabras que empiecen por el fonema propuesto. Si queremos darle un poco más de complejidad les podemos mostrar diferentes pictogramas unos que empiecen por el sonido elegido y otros que no.

También podemos aprovechar esta actividad para trabajar discriminación entre fonemas, por ejemplo, si queremos trabajar la discriminación entre /p/ y /m/ les ofreceremos imágenes aleatorias de objetos que empiecen por /p/ y /m/, pero les pediremos que solo nombren en voz alta los que comiencen por uno de los dos fonemas.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / semántica.

27. Veo Veo...

De forma previa les enseñamos a los alumnos la retahíla que permite el desarrollo de la actividad:

- Veo, Veo...
- ¿Qué ves?
- Una cosita

- Y... ¿qué cosita es?
- Es una cosita que empieza por...

Una vez que todos conocen la retahíla, elegiremos a un alumno, al que nombraremos protagonista, le pediremos que piense una palabra y que les proponga a sus compañeros adivinarla, siguiendo la retahíla. El alumno que adivine la palabra, pasará a ser protagonista y el resto tendrá que seguir intentando adivinarla para pasar a ser protagonistas.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / pragmática.

28. ¿Qué sobra?

Se dice una palabra, de modo que tenga un fonema añadido. Por ejemplo: *armaripo. Los alumnos deben identificar el fonema sobrante.

Para facilitar la identificación se debe acompañar la palabra con la imagen del objeto.

Es recomendable realizar esta actividad cuando previamente se haya trabajado la identificación de dicho fonema, en este caso /p/ mediante otras actividades más sencillas.

En el caso de esta actividad, la identificación del sonido que sobra o falta se facilita mucho si se ha trabajado el emparejamiento de los fonemas con signos, como por ejemplo los de Monfort y Juárez (1997).

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / semántica.

29. ¿Qué falta?

El profesor pronuncia lentamente una palabra de forma incompleta y los alumnos tienen que identificar el fonema que falta, nombrando la palabra de forma completa y aislando el fonema que falta. Por ejemplo: _ aracol.

Para facilitar la identificación se debe acompañar la palabra con la imagen del objeto.

Es recomendable realizar esta actividad cuando previamente se haya trabajado la identificación de dicho fonema, en este caso /K/ mediante otras actividades más sencillas.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / semántica.

30. ¡Vamos a mezclar los sonidos!

Consiste en desordenar o sustituir fonemas dentro de una palabra.

Puede realizarse mediante ejercicios como:

- Adivinar cuál es la palabra que está mal dicha (*camoín-camión; *pataba-patata, etc.).

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica.

31. ¡Qué raro hablamos!

Se trata de cantar canciones, en las que se vayan cambiando los fonemas, como "Cuando Fernando séptimo usaba paletó" que se cantaría sustituyendo todas las vocales por una determinada. Se trataría de repetirla utilizando cada

vez una de las vocales. También se pueden utilizar retahílas conocidas por los alumnos en las que les proponemos sustituir un fonema, o les podemos pedir que todas las palabras empiecen por un mismo fonema.

Por ejemplo, les proponemos que digan en voz alta:

“sal, sal, sol, solito...”

... caliéntame un poquito”

A continuación, les proponemos que la repitan, pero de forma que todas las palabras contengan una única vocal, por ejemplo, la o:

[sol, sol, sol, soloto...

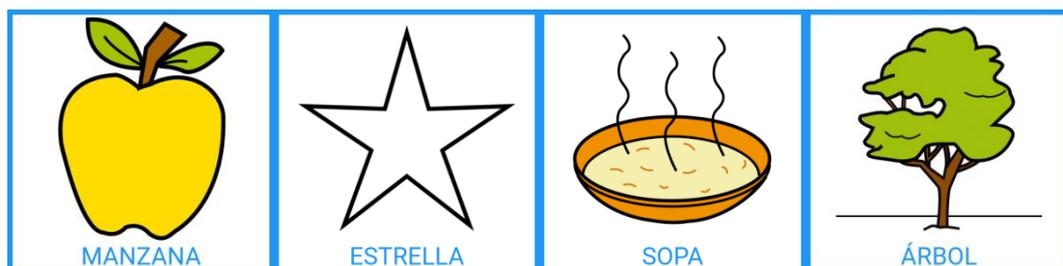
...coloontomo on pocoto]

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica.

32. Descubre la palabra escondida.

Se propone a los participantes una serie de dibujos ordenados, para que con el primer fonema de cada palabra formen una palabra diferente.

Por ejemplo, con los dibujos: manzana, estrella, sopa y árbol, se compone la palabra: MESA.



Si no se ha iniciado la lectoescritura, se recomienda realizar esta actividad utilizando signos para acompañar los fonemas iniciales.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / semántica.

33. Adivina la palabra

El profesor propone una serie de sonidos, acompañados de los gestos. Los alumnos deben intentar formar la correspondiente.

Por ejemplo, se dice: ¿qué palabra podemos formar con los sonidos: [ssss][oooo][llll]? La respuesta en este caso sería SOL.

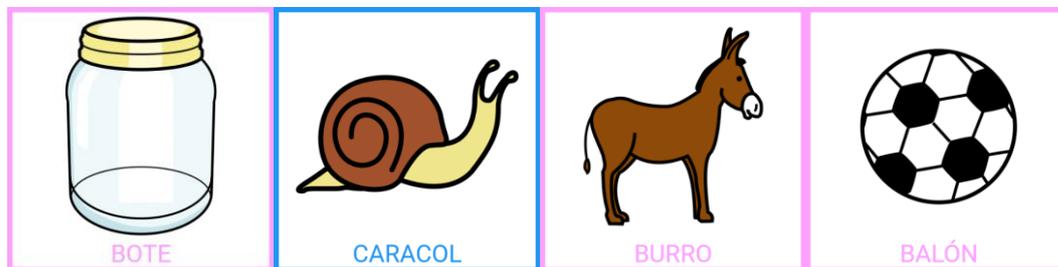
Si los alumnos se han iniciado en la lectoescritura, se pueden hacer variaciones, como usar palabras más largas, no mantener el orden de las letras e incluso apoyar esta actividad con material manipulativo (como letras imantadas, letras en papel para manipular, etc.).

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica.

34. ¿Qué palabra no tiene que estar aquí?

Se presentan varias imágenes de objetos que empiezan por el mismo sonido, junto con la imagen de otro objeto que empieza por un sonido diferente. La tarea del alumno consiste en identificar el que empieza por el sonido distinto.

Bote, caracol, burro, balón...



Podemos facilitar el desarrollo de esta actividad acompañándola de pictogramas. Incluso, cuando iniciemos la realización de tareas de este tipo, podemos utilizar claves de color para que los alumnos identifiquen con más facilidad qué palabra comienza por un sonido diferente.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / semántica.

35. ¡Vamos a emparejar palabras!

Se les presentan a los alumnos pictogramas con imágenes de objetos que empiezan por varios sonidos diferentes, por ejemplo: /k/ /p/ y /m/ y su tarea consistirá en hacer tres grupos de pictogramas, emparejando aquellos que comienzan por el mismo sonido. Por ejemplo:

- Casa, coche
- Pelota, peine
- Manopla, mesa

Al finalizar la actividad, el profesor pronunciará las palabras de cada uno de los grupos, remarcando el sonido inicial.

Esta misma actividad se puede realizar también pidiéndoles que emparejen palabras que terminen con el mismo sonido final.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica / semántica.

36. Vamos a tocar las palmas

Les decimos a los alumnos que deben dar una palmada cada vez que oigan el sonido que se le indique:

- [t]: tomate, pronto, costoso...
- [s]: señal, pase, seto, reseña...

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica.

37. Somos trogloditas

El profesor realiza cadena de fonemas o sílabas y los alumnos las repetirán, con un ritmo determinado. Al principio pueden usarse solo vocales, y luego, añadir consonantes. Ej: a-a---o-o-o---uuu.

Aspectos que se trabajan: discriminación - conciencia fonológica.

8.3.2. Actividades: Componente semántico

Para el desarrollo de este componente se proponen diversas actividades, que se pueden adaptar en función del vocabulario a trabajar en cada unidad didáctica. Del mismo modo, se puede graduar la dificultad, en función de la edad de los alumnos.

A la hora de trabajar la ampliación del componente semántico del lenguaje, es preciso tener en cuenta que no todas las palabras pueden ser asimiladas con la misma facilidad. En este sentido, es mucho más fácil incorporar al vocabulario personal un sustantivo concreto, que tiene un referente, que una palabra función que no tiene un referente tangible. En este sentido, es preciso tener en cuenta el siguiente orden creciente de dificultad, en relación con la incorporación de nuevo vocabulario:

- Sustantivos concretos
- Verbos
- Adjetivos
- Sustantivos abstractos
- Palabras función

En esta misma línea, para facilitar el aprendizaje de nuevas palabras se recomiendan las siguientes actuaciones:

- Presentar los sustantivos concretos acompañados de su referente real o en imagen, por campos semánticos vinculados con la temática o proyectos abordados en cada momento en el aula.
- Acompañar la presentación de verbos con la acción correspondiente.

- En el caso de los adjetivos, tener en cuenta que su significado se pone de manifiesto siempre por comparación. Por lo tanto, se recomienda que se utilicen siempre facilitando esa diferenciación a través de la utilización de imágenes u objetos y en comparación con los antónimos.
- Para presentar sustantivos abstractos, es recomendable referenciarlos a las situaciones cotidianas que puedan vivenciar los alumnos.
- Para poner de manifiesto la importancia de las palabras función, se pueden dar ejemplos de cómo la presencia de una palabra u otra en una frase altera el significado. Por ejemplo:

- Este coche es de María

Este coche es para María.

- Dame el cubo y la pala

Dame el cubo o la pala.

38. Adivina, adivinanza.

Les damos varias pistas y los alumnos deberán adivinar la palabra a la que nos referimos. Se pueden hacer dos variantes diferentes de la actividad, en la primera les damos todas las pistas de forma conjunta, en la segunda les vamos dando las pistas progresivamente hasta que lo adivinen.

- *Es redondo. Es para jugar. Bota mucho. (Pelota)*
- *Tiene rabo. Tiene cuatro patas. Ladra. (Perro)*

Aspectos que se trabajan: semántica.

39. Sé lo que es

Proponemos una palabra y les decimos a los alumnos que la definan, sin utilizar la palabra, haciendo referencia a las características que conocen del objeto/persona/animal en cuestión. Por ejemplo, si estamos trabajando los animales de granja, le podemos pedir que nos definan vaca, caballo, cerdo...

Para facilitar la definición se puede proponer una secuencia de preguntas a las que irán dando respuesta, por ejemplo, en el caso de la vaca, la secuencia sería:

- ¿es un animal o un objeto?
- si es un animal, ¿dónde vive?
- ¿es grande o pequeño?
- ¿cuántas patas tienes?

Tras terminar la secuencia, el profesor ayudará a los alumnos a recapitular la respuesta, formulando así la definición.

Una vaca es un animal, que vive en la granja, es grande y tiene cuatro patas.

Al comienzo el profesor recordará la secuencia de preguntas y, a medida que se repita la actividad, intentará que la utilicen de forma autónoma.

Se puede encontrar un ejemplo de un guion para ayudar a los alumnos a formular preguntas adecuadas, en el Anexo 60.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

40. ¿Para qué es cada cosa?

Les pedimos a los alumnos que digan para qué sirven los siguientes objetos:

- Cuchara, plato, tenedor -----
- Zapatos, calcetines, chanclas -----
- Caja, armario, mochila -----

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

41. Sé lo que necesito

Se les plantean a los alumnos diferentes situaciones y se les pide que indiquen las cosas que necesitarían en esa situación. Por ejemplo, si vas a ir a la piscina, ¿qué cosas necesitas?: *una toalla, el bañador, unas chanclas, una pelota, la crema solar, el flotador, los manguitos...*

Aspectos que se trabajan: semántica.

42. Ahora me siento, ahora me levanto

La actividad consiste en ir nombrando objetos y les pedimos a los alumnos que se levanten cuando oigan el nombre de un objeto que cumpla una cualidad determinada (por ejemplo: forma, color...), mientras que deberán permanecer sentados al oír nombres de objetos que no cumplan esa cualidad. Por ejemplo, tendrán que ponerse de pie cuando oigan el nombre de objetos que sean redondos. Y vamos enumerando la siguiente lista de palabras: silla, pelota, manzana, libro, sartén, espejo, piano, rueda, piscina, anillo, reloj, suelo...

Otro ejemplo: se pondrán de pie cuando nombremos cosas que sean o puedan ser cuadradas: silla, pelota, manzana, libro, sartén, espejo, piano, rueda, piscina, anillo, reloj, suelo...

Podemos ir combinando listas diferentes de palabras, pidiendo la identificación de cualidades diferentes y asociarlo a gestos o movimientos diferentes. Por ejemplo, levanta la mano cuando nombre animales que viven en la granja: cocodrilo, vaca, caballo, león, delfín, oveja, perro, rinoceronte...

Da palmadas cuando oigas el nombre de los animales que tienen cuatro patas: vaca, saltamontes, mosquito, tigre, perro, gato, gallo, pájaro, hormiga, araña...

Aspectos que se trabajan: semántica.

43. ¡Cuántas palabras sabemos!

Se les pide a los alumnos que nombren todos aquellos objetos que se les ocurran que cumplan aquella característica que el profesor les señala. Por ejemplo: nombra todos los objetos que se te ocurran que sean redondos, animales que tengan dos patas, insectos, etc.

Aspectos que se trabajan: semántica.

44. Cada oveja con su pareja

Se lee una lista de palabras y se pide que las clasifiquen en una o varias categorías. Por ejemplo: cocodrilo, manzana, vaca, caballo, chocolate, plátano, león, delfín, pan, oveja, perro, tarta, rinoceronte.

- Animales:
- Comidas:

Otro ejemplo: clasifica los objetos en dos grupos; por un lado, los que estén relacionados con invierno y, por otro, los que estén relacionados con verano.

Bufanda, sol, frío, Navidad, playa, bañador, nieve, abrigo, sandalias, botas...

Para facilitar esta actividad con los alumnos más pequeños se pueden utilizar pictogramas con una clave de color para cada categoría.

Los criterios de clasificación se pueden ir haciendo más complejos a medida que los alumnos vayan ampliando su vocabulario.

Aspectos que se trabajan: semántica.

45. ¿Qué falta?

En esta actividad los alumnos deberán completar una frase incompleta utilizando una palabra que completa el significado de la misma.

- Me pongo los calcetines en los -----
- Compro pan en la -----
- Los columpios están en el -----
- Me puse la bufanda y los guantes porque hacía -----
- Me pongo crema solar cuando hace -----

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

46. ¿Qué, quién, dónde?

Los alumnos deberán decir de qué cosa, de quién o de qué lugar se está hablando en la frase.

Para facilitar la tarea se les pueden dar varias opciones entre las que los alumnos deberá elegir la correcta.

- Disparó a puerta y metió un gol-> el bombero, el tenista, el futbolista.
- Detuvo al ladrón -> el fontanero, el policía, el bombero.
- Compró un libro allí -> en la carnicería, en la librería, en la frutería.
- Estaba totalmente lleno de sopa -> La botella, el plato, el vaso.

Aspectos que se trabajan: semántica.

47. Busca el intruso

Los alumnos dirán cuál es la palabra que sobra en cada uno de los conjuntos de palabras que se les presenten.

- Falda, armario, pantalón, calcetines.
- Perro, papel, gato, vaca.
- Sopa, galletas, reloj, papelera.
- Rinoceronte, oveja, elefante, tigre.
- Águila, caballo, paloma, golondrina.

Podemos pedir a los alumnos que nos expliquen también la razón por la que creen que unos elementos pertenecen a la misma clase y por qué razón tienen que descartar uno de ellos.

Los elementos seleccionados podrán estar vinculados con el eje temático de la unidad que estemos trabajando y podemos incrementar su dificultad trabajando campos semánticos más complejos y más desvinculados de su entorno más cercano e introduciendo elementos extraños que sea más difícil discriminar.

Se puede encontrar una actividad similar en formato TIC en el Anexo 61.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis y pragmática.

48. Estas palabras son familia

Con este grupo de actividades queremos que los niños identifiquen palabras pertenecientes a diferentes familias semánticas. Por ejemplo:

- Los niños se colocarán en círculo y andarán mientras el profesor va nombrando palabras de una misma familia semántica. Se tienen que parar al oír una palabra que no pertenezca a esa familia.
- Otra opción es andar hacia delante cuando oigan palabras de una familia, hacia atrás cuando las palabras sean de otra familia diferente.
- Agrupar a los niños utilizando tres o cuatro familias semánticas diferentes, por ejemplo: frutas, animales, oficios y muebles. Cuando el profesor diga una palabra de una familia, los niños que estén en el grupo correspondiente, deberán dar un salto hacia delante, mientras que los alumnos de los otros grupos deberán permanecer quietos.

Aspectos que se trabajan: semántica.

49. Cada cosa en su sitio

En esta actividad se pide a los alumnos que nombren objetos que puedan encontrar en un espacio determinado

- Dime cinco cosas que hay en un cuarto de baño.
- Dime tres cosas que hay dentro de un estuche.

Aspectos que se trabajan: semántica.

50. ¿Dónde están?

Se pide a los alumnos que identifiquen un espacio en el que se pueden encontrar, de forma conjunta, los objetos que se les nombran.

- ¿Dónde se puede encontrar una toalla y un lavabo?
- ¿Dónde podemos encontrar un sartén y un tenedor?
- ¿Dónde se puede encontrar una cama y un armario?

Para trabajar de forma conjunta morfosintaxis les podemos pedir a los alumnos que construyan una frase completa. Por ejemplo: "podemos encontrar una toalla y un lavabo en el cuarto de baño"

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

51. ¿De qué estoy hablando?

Se les pide a los alumnos que identifiquen un objeto entre varios que cumple la característica que se les nombra. Por ejemplo:

¿Cuál de estas cosas tiene patas, pero no puede andar?

- una mesa, un gato, un perro.

¿Cuál de estas cosas vuela, pero no es animal?

- Un avión, una paloma, un búho.

Aspectos que se trabajan: semántica.

52. ¡Qué diferentes son!

A través de la presentación de imágenes se le hace descubrir el concepto antónimo y se les pide que completen la frase:

- Estas casas son grandes y estas son
- Este señor es alto y estas señoras son
- Este árbol está cerca y aquellos árboles están

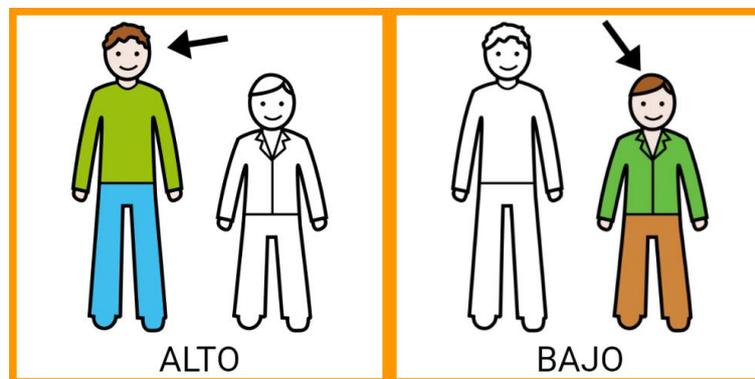
A medida que los alumnos tienen más vocabulario y adquirido el concepto de antónimo se pueden ir retirando los apoyos visuales.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

53. ¡Busco mi pareja!

Se seleccionan 4 adjetivos y sus antónimos. A cada niño se le dice al oído un adjetivo y su tarea consistirá en reunirse por grupos buscando los compañeros a los que se les ha dicho su mismo adjetivo o el antónimo.

Para trabajar esta actividad con los alumnos de 3 años, se les puede entregar un pictograma que facilite el recuerdo y la identificación del adjetivo asignado y su antónimo.



Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

54. ¡Vamos a cambiar cosas!

Se dice una frase y a continuación una palabra para que los alumnos construyan una frase nueva utilizando un opuesto:

- *El niño está contento (enfadado): la respuesta de los alumnos deberá ser "el niño está enfadado".*
- *Mi habitación está ordenada (desordenada): mi habitación está desordenada.*
- *Hoy hace mucho calor (frío): hoy hace mucho frío.*

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

55. ¿Qué son?

Se leen grupos de palabras y se les pide a los alumnos que digan en qué se parecen:

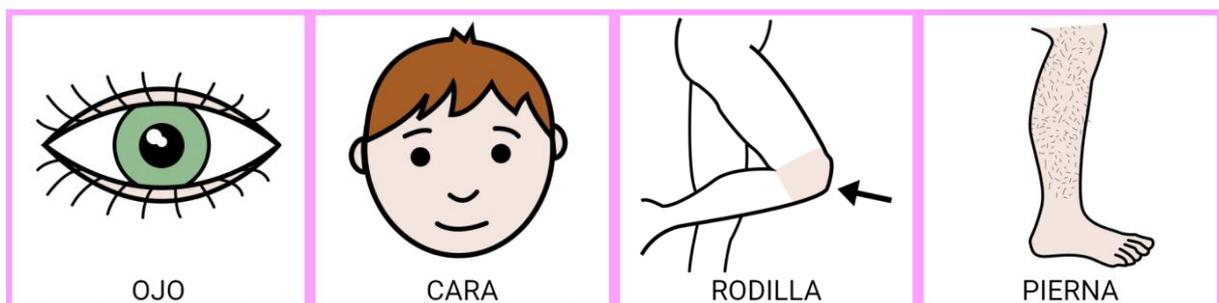
- Perro, gato, oveja. Todos son: _____
- Muñeca, pelota, canicas. Todos son: _____
- Coche, avión, barco. Todos son: _____

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

56. Cada palabra en su sitio (5 años)

Les decimos a los alumnos dos palabras y luego les pedimos que completen la frase con las palabras que se nombran al principio. Por ejemplo:

- Ojo / Pierna ☐ El ----- está en la cara y la rodilla está en la-----.



- Coche / Barco ☐ El ----- circula por la carretera y el _____ circula por el agua.
- Búho / tigre ☐ El ----- tiene pelo y el ----- tiene plumas

- Perro / Elefante ☐ El _____ es un animal salvaje y el _____ es un animal doméstico.

Decir las palabras en el mismo orden en el que deberán ser utilizadas facilita la tarea de los alumnos, mientras que cambiarlo introduce una mayor dificultad.

Para facilitar el recuerdo y posterior producción de las oraciones compuestas se recomienda la utilización de apoyos visuales.

Por ejemplo, se puede pedir a los alumnos que completen la siguiente frase compuesta: el _____ habla y el _____ ladra, utilizando las palabras perro y niño.

Las claves visuales para acompañar esta actividad pueden ser las siguientes:



Aspectos que se trabajan: **semántica / morfosintaxis.**

57. ¿Dónde hago cada cosa?

Clasifica las acciones en función de los lugares donde se realizan habitualmente.

Por ejemplo, se les entrega tres cajas identificadas con diferentes lugares: el parque, la habitación y el centro comercial y los alumnos deberán clasificar

las siguientes acciones: dormir, jugar, escribir, dibujar, pasear, comprar, ver una película ...

Aspectos que se trabajan: semántica.

58. Encuentro mi grupo (3 años)

Mediante esta actividad vamos a trabajar vocabulario a través de familias semánticas. Por ejemplo, si vamos a utilizar la categoría de animales domésticos, podemos preparar imágenes con gatos, perros, tortugas y pájaros. Distribuimos estas imágenes de forma aleatoria entre los alumnos, a la vez que vamos diciendo el nombre de cada imagen cuando se la entregamos: "tú eres un gato, tú eres un perro...".

De forma previa, habremos señalado con cada una de las imágenes cuatro puntos diferentes en el aula. A continuación, les pediremos a los alumnos que tienen una imagen de gato que vayan al punto del aula donde está la imagen del gato, y así con cada uno de los animales. Cuando ya están todos en su punto de encuentro, iremos pasando por cada uno de los grupos y les preguntaremos: "¿chicos, vosotros qué sois?".

Podemos utilizar este mismo juego para trabajar todas aquellas categorías semánticas que deseemos.

Aspectos que se trabajan: semántica.

59. La caja de las sorpresas (3 años)

En una caja podemos meter tarjetas u objetos de vocabulario que hayamos trabajado previamente en el aula. Les pedimos a los alumnos que se vayan levantando, según el turno que hayamos establecido. Cada alumno meterá la

mano en la caja y sacará una tarjeta u objeto y a continuación deberá decir su nombre en voz alta.

Podemos utilizar tarjetas u objetos repetidos y les podemos pedir a los alumnos que, después de decir el nombre en voz alta, se vayan a sentar en un grupo donde estén todos los alumnos que tengan la misma tarjeta o el mismo objeto.

Aspectos que se trabajan: semántica.

60. Esta clase está llena de...

Se trata de recordar cadenas de palabras cada vez más largas. Comienza el profesor, diciendo: esta clase está llena de...pinturas; por turnos, cada niño repite lo anterior y añade otra palabra. También puede hacerse sobre cosas que hay en la casa, en el bosque, en el agua, etc.

Aspectos que se trabajan: semántica.

61. La palabra escondida

Se trata de que, mientras el profesor lee un cuento en voz alta, elija una palabra que va a aparecer varias veces. Cada vez que oigan la palabra, los niños tienen que realizar algún gesto.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

8.3.3. Actividades: Componente morfosintáctico

Para promover el desarrollo del componente morfosintáctico del lenguaje se proponen diversas actividades, que se deben adaptar a la unidad didáctica que, en cada momento, se esté trabajando en el aula.

Del mismo modo, se puede graduar la dificultad de cada actividad, en función del aula de 3, 4 o 5 años.

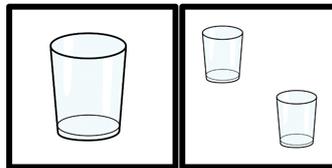
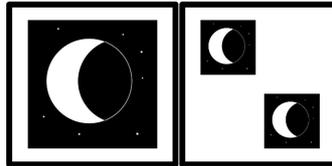
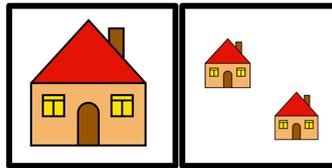
De forma general, se propone plantear imágenes de acciones cotidianas, en las que los alumnos tengan que elaborar y verbalizar, de forma oral, una frase lo más correcta posible, marcando en cada situación el aspecto o aspectos morfosintácticos a trabajar (género, número, concordancia, orden de los elementos, etc.).

A continuación, proponemos algunas actividades para estimular el desarrollo de este componente morfosintáctico, fundamental para avanzar en la estructuración del discurso oral.

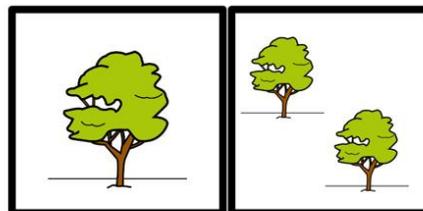
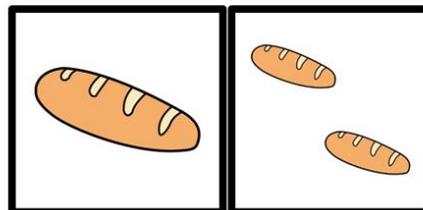
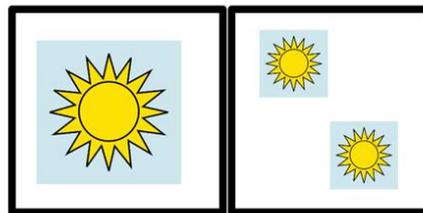
62. ¿Hay uno, o más?

Esta actividad trabaja el número. Consiste en que los alumnos nombren los objetos de una lámina, en la que, en primer lugar, aparece un objeto, emparejado a varios. El docente señala el recuadro en el que hay uno, para que los alumnos lo nombren (por ejemplo: casa); después, señala donde hay varios, para que formen el plural (por ejemplo: casas).

Como en otras ocasiones, lo aconsejable es utilizar el vocabulario que en ese momento se esté trabajando en el aula, para ayudar a generalizar otros objetivos, a la vez que se trabaja este aspecto morfológico.



Inicialmente, solo les pedimos que nombren la palabra, y después el plural. Podemos aumentar la complejidad de la actividad, utilizando plurales acabados en -es (por ejemplo: pan / panes).



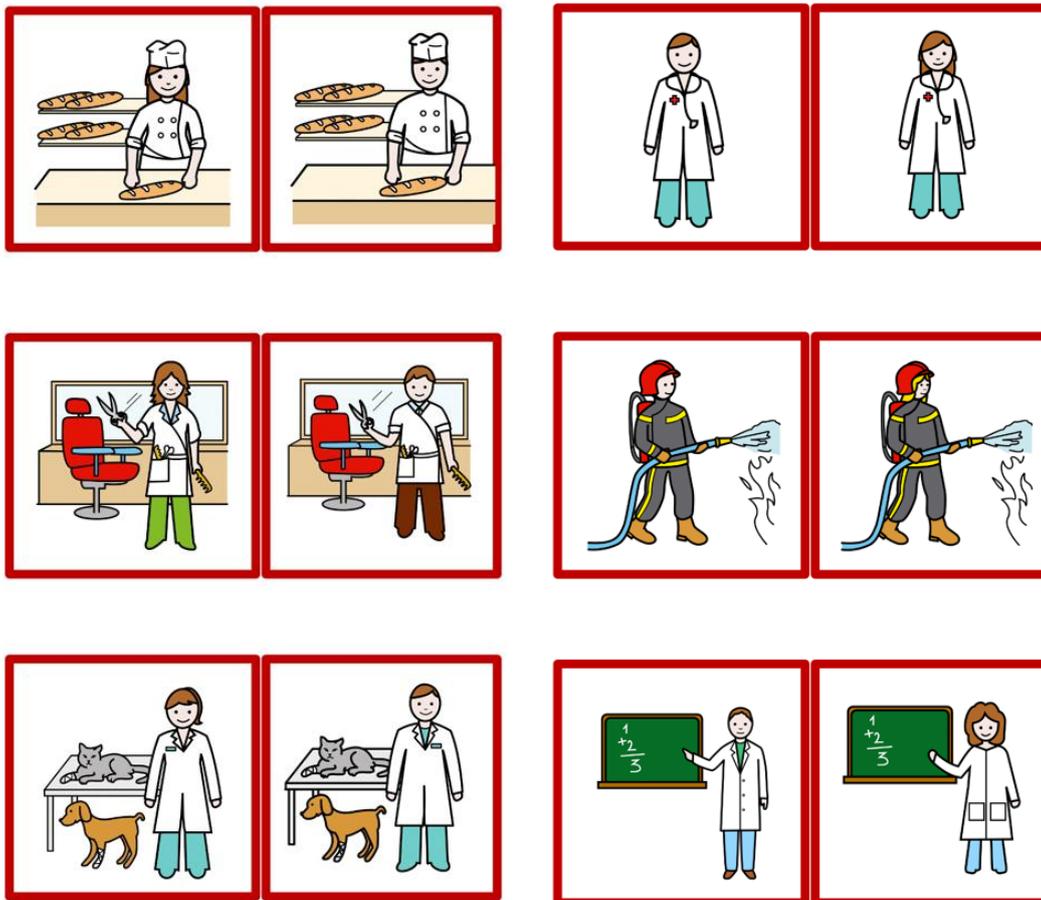
Del mismo modo, un paso más sería la introducción de los artículos correspondientes.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

63. Vamos a jugar a las profesiones

Esta actividad trabaja el género. Le presentamos a los alumnos láminas con profesiones, para que denominen el masculino y el femenino de cada una de ellas.

Un ejemplo sería:



Podemos añadir complejidad, si además les pedimos que utilicen los artículos correspondientes.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

64. Vamos a hacer poemas

En esta actividad les pedimos a los alumnos que completen versos con rimas significativas. Por ejemplo, se les pide que completen una frase oral con una palabra que rime. Para facilitar la búsqueda se les pueden presentar varios pictogramas entre los cuales deben elegir el que representa la palabra que rima.

- o *Un pato persigue a un... (gato).*



Aspectos que se trabajan: conciencia silábica / semántica / morfosintaxis.

65. ¡Vamos a completar frases!

La actividad consiste en presentar oralmente afirmaciones incompletas, acompañándose de fotos que representan el contenido de su expresión oral. A continuación, los alumnos completarán las frases:

- o *El _____ juega al fútbol.*

- o La _____ juega al fútbol
- o Los _____ juegan a la pelota



En niveles posteriores, se podrá retirar progresivamente la ayuda visual.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

66. Vamos a jugar a preguntas y respuestas

Se presenta una afirmación y luego se realiza una pregunta para que el niño complete la respuesta. Las afirmaciones y las preguntas se harán más complejas progresivamente, tanto desde un punto de vista sintáctico y gramatical, como semántico:

- o *El perro está ladrando. ¿Qué está haciendo el perro?, El perro está ...*
- o *Este libro es a Carlos. ¿De quién es este libro? Es de...*
- o *Mi amigo tiene muchos cromos, en cambio yo tengo ... (pocos cromos), ¿cuántos cromos tengo yo?, ¿Y mi amigo?*

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

67. Busca el compañero

Esta actividad se dividirá en dos fases. En la primera, los alumnos deberán asociar una palabra dada con otra, que elegirá entre un conjunto de palabras con las que tenga alguna relación o semejanza. En los primeros niveles con imágenes, posteriormente sin apoyo visual.

- o *Pan* y (chocolate, silla, mesa ...).
- o *Papel* y (tijeras, jamón, vaso...)

En la segunda fase, utilizamos estas asociaciones en frases para que los alumnos completen oraciones con objetos coordinados.

- o *El niño come...* (pan y chocolate).
- o *Para hacer esta manualidad, necesito...* (papel y tijeras).

Aspectos que se trabajan: semántica /morfosintaxis.

68. Busca su pareja (5 años)

En esta actividad los alumnos tendrán que asociar el artículo que concuerda con cada una de las palabras o dibujos que se les presentan (género y número).

- EL/LA: casa, sopa, ordenador, martillo...
- UN/UNOS: gatos, perro, ratón, leones...

Otra variante de esta actividad puede ser completar oraciones utilizando la forma verbal adecuada. Por ejemplo, completar las siguientes frases eligiendo entre dos formas verbales diferentes, por ejemplo, ESTA / ESTÁN:

- *Javier en la cocina.*
- *Mario y Laura en el parque.*
- *Rosa jugando con el balón.*

Aspectos que se trabajan: morfosintaxis.

69. Ahora uno y después varios

Se les dice a los alumnos una frase en singular y posteriormente se les pide que la transformen utilizando el plural. Para ayudarles, en un principio, se pueden utilizar láminas para, posteriormente, ir retirando dichas ayudas visuales.

- *El sofá es grande. Los sofás...*
- *La niña tiene un helado. Las niñas tienen dos...*

Aspectos que se trabajan: morfosintaxis.

70. ¿Cuándo sucedió esto? (5 años)

Se dice una frase en la que hemos omitido el verbo y los alumnos deben completarla usando correctamente el tiempo de los verbos:

- *Ahora los niños en el salón (comen-comieron).*
- *Ayer los perros mucho (comen-comieron).*

Aspectos que se trabajan: morfosintaxis.

71. ¿Qué falta aquí? (4 y 5 años)

Se dice una frase en la que falta una palabra y a continuación se ofrecen tres palabras para que el alumno complete la frase con la palabra que corresponda.

- o El _____ canta por la mañana (gallo / gato / gallos).
- o El niño cogió el ----- para jugar (balón, pelota, sofá).
- o Los ----- están colocados en el armario (pantalón, estufa, pantalones).

Para los más pequeños podemos recurrir a la utilización de apoyos gráficos.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

72. Me han robado una palabrita (4 y 5 años)

Se pide a los alumnos que completen frases en las que se ha eliminado el artículo determinante. Por ejemplo, completar frases con: el, la, los, las

- o ___ sol sale por la mañana.
- o ___ luna sale por la noche.
- o ___ niñas juegan al ajedrez.
- o ___ niños juegan en el parque.

Aspectos que se trabajan: morfosintaxis.

73. Estas cosas son mías (4 y 5 años)

Se pide a los alumnos que completen frases en las que se ha eliminado una palabra función, en este caso el adjetivo determinante posesivo. Antes de cada frase en profesor hará referencia a si el objeto pertenece solo al alumno que completará la frase o a toda la clase. Por ejemplo, completar frases con: mi, mis, nuestro, nuestra, nuestros, nuestras

- o (Esto es solo tuyo) Este es _____ vaso.
- o (Esto es de toda la clase) Esta es _____ mascota.
- o (Esto es de toda la clase) Estos son _____ disfraces.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

74. Vamos a colocarnos bien

Para realizar esta actividad, seleccionaremos un grupo de alumnos que estará conformado por tantos alumnos como palabras tenga la frase con la que queremos trabajar.

A continuación, diremos una palabra de la frase a cada uno de los alumnos de forma que cada alumno oiga únicamente su palabra. Las palabras se les dirá de forma aleatoria para que no sigan el orden que tienen en la frase.

Una vez asignada una palabra a cada alumno, les diremos que su misión es ir diciendo a los compañeros la palabra que les ha tocado para que, posteriormente, mediante un proceso de dialogo en grupo decidan cuál es el orden que debe seguir las palabras para formar una frase correcta y con sentido. Una vez decidido el orden, los alumnos se colocarán siguiendo dicho

orden y dirán su palabra en voz alta para que toda la clase pueda oírlas y valores si es correcto o no.

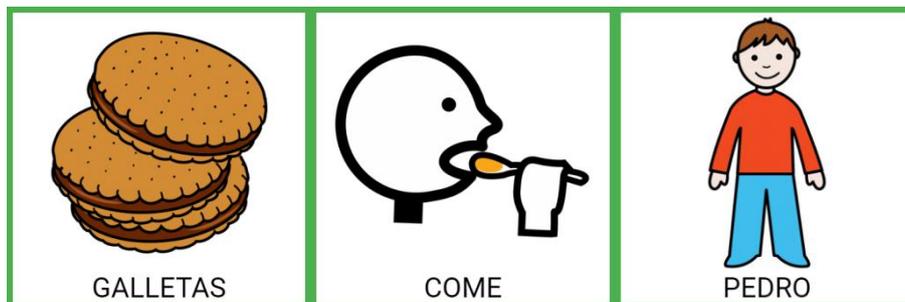
Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática

75. ¡Vaya desorden que hay aquí!

Se trata de ordenar unas palabras, que se le presentan desordenadas, para formar frases morfosintácticamente correctas. Por ejemplo:

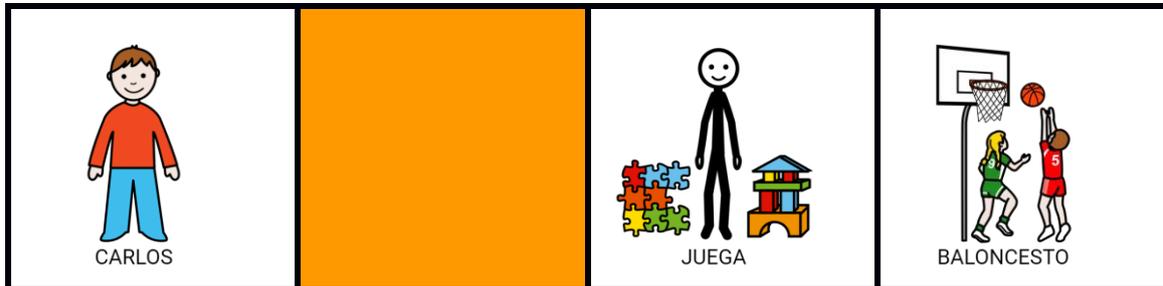
- Galletas Pedro come
- Ve María avión un
- Carlos al juega baloncesto

Para facilitar la actividad se pueden utilizar pictogramas. En el siguiente ejemplo podemos ver los pictogramas para la frase "Pedro come galletas":



En el caso de que la frase incluya palabras función, se utilizará una tarjeta de un color determinado, por ejemplo, naranja, indicando a los alumnos que esa tarjeta corresponde a una palabra que no se puede dibujar.

Veamos el ejemplo para la frase "Carlos juega al baloncesto":



Aspectos que se trabajan: morfosintaxis.

76. Vamos a inventar frases

En esta actividad, los alumnos tendrán que inventar frases que tengan tres, cuatro, cinco palabras...

En tres años se les puede proporcionar una palabra y les pedimos que hagan una frase utilizando dicha palabra. Por ejemplo: pelota.

En cuatro años se puede utilizar la misma dinámica pero pidiéndoles que hagan frases más largas.

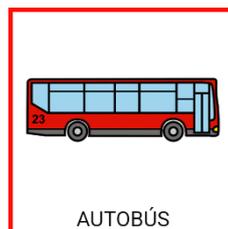
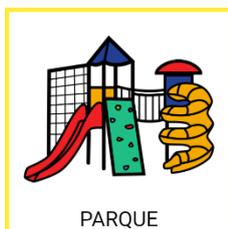
En 5 años se les puede plantear que hagan frase en relación con una temática concreta. Se puede acotar la temática de las frases en función de la unidad didáctica que se esté trabajando. En el caso de aquellos alumnos que tengan mayor dificultad, les podemos ofrecer apoyos visuales para facilitar la fluidez verbal.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

77. El fin de semana (cinco años)

En esta actividad los alumnos crearán frases utilizando el presente y el pasado. Para trabajar el pasado, el profesor comienza planteando una situación, por ejemplo: *¿qué hizo Juan el fin de semana pasado?*

Coloca en una bolsa tarjetas con distintos objetos o personajes. Los alumnos los van sacando de uno en uno sin mirar y elaboran una frase con el que les ha tocado:



"Fue al parque con sus amigos"

"Comió con sus abuelos"

"Cogió el autobús"

Cuando ya han participado todos, plantea otra situación para trabajar el futuro: *¿qué va a hacer Ana el fin de semana que viene?* Se pueden trabajar con las mismas tarjetas para que los alumnos vean como se pueden crear frases tanto en pasado como en futuro con el mismo objeto o personaje. Además, pueden incluirse tarjetas de distintas temáticas, según los contenidos que se estén trabajando.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis.

8.3.4. Actividades: Componente pragmático

Este componente se trabaja de manera transversal en cada una de las rutinas del aula. Aun así, se proponen diferentes actividades que lo trabajan, de forma directa y explícita.

Como en otras ocasiones, la complejidad de la que se dote a la actividad hace que puedan ser utilizadas por los tutores de 3, 4 y 5 años.

78. Me presento a mis amigos

Cada niño coge su foto y se presenta a sus amigos, diciendo su nombre y mostrando la foto a sus compañeros, las cosas que le gusta hacer, cómo se llama su padre/madre, si tiene hermanos o no... Les proporcionamos un modelo de frase para presentarse: "Yo soy..."

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

79. Sé quién eres

Tenemos un panel en el aula con las fotos de todos los compañeros.

El educador dispondrá de otro conjunto de fotos que repartirá al azar entre los alumnos. Una vez repartidas las fotos, el educador irá diciendo el nombre de cada uno de los alumnos, de forma que el niño que tiene la foto del compañero nombrado deberá levantarse, y emparejar la foto con la que hay en el panel, a la vez que dice el nombre del compañero y una cosa que le gusta hacer.

Esta actividad se podrá realizar tras realizar la actividad anterior y todos los alumnos conozcan el nombre de todos los compañeros.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

80. Os presento a mi familia

Se solicita a las familias de los niños que traigan a clase una foto en la que estén los diferentes componentes de la familia, incluido ellos mismos. Se pedirá que, de forma previa, trabajen en casa la presentación de los diferentes miembros de la familia. Lo que se les dirá a los niños en clase es que presenten su familia al resto de los compañeros. Para ello, el educador introducirá la actividad diciendo: *"Ahora Juan nos va a presentar a su familia"*, le irá señalando cada uno de los miembros de la familia que aparecen en la foto y le preguntará: *"¿quién es éste?"*. También se le puede pedir información sobre la situación en la que se hizo la foto, qué estaban haciendo...

Con esas fotos se irá confeccionando un mural en un lugar destacado del aula. Una vez confeccionado, podemos realizar una segunda actividad que consistirá en ir eligiendo cada una de las fotos e ir preguntando a los compañeros: *"¿de quién es esta familia?"*.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

81. Mi mascota y yo

Se solicita a las familias de los niños que tengan mascota, que traigan a clase una foto en la que estén ambos. Se pedirá que, de forma previa, trabajen en casa la presentación de la mascota a sus compañeros, así como alguna característica y las cosas que les gusten hacer juntos. Lo que se les dirá a los niños en clase es que presenten su mascota al resto de los compañeros. Para ello, el profesor introducirá la actividad diciendo: *"Ahora Juan nos va a presentar a su mascota"*, También se le pueden ir haciendo preguntas para guiar su presentación.

Para aquellos niños que no tengan mascota, el profesor les puede indicar, por ejemplo, que pueden presentar su peluche favorito, ese con el que les gusta dormir, o con el que les gusta hablar...

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

82. Mi familia y yo

Se pide a las familias que los niños traigan a clase una foto en la que estén los diferentes componentes de la familia en una situación significativa, por ejemplo: la celebración de su último cumpleaños, las últimas vacaciones... Se pedirá a las familias que, de forma previa, describan junto con el niño la situación y las personas que aparecen en la foto. En el caso de aquellos niños que tengan especiales dificultades se recomendará a las familias que este ensayo lo realicen varias veces.

Posteriormente, en clase, los niños contarán a sus compañeros dónde estaban, quienes están con él, qué estaban haciendo...

Con esas fotos se irá confeccionando un mural en un lugar destacado del aula.

Esta actividad resulta muy motivante para los niños. Se trata de una actividad fundamental para el lenguaje, con la que, además, podemos trabajar todos sus componentes.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

83. ¿Qué están haciendo?

Consiste en presentar una lámina en la que aparezca una situación de la vida cotidiana, y a partir de ella, los alumnos tienen que describir qué está

ocurriendo, con modelado por parte de los profesores. Es fundamental en este caso, como en otros muchos, poner en práctica las técnicas de expansión y extensión, a las que nos referimos más explícitamente en el apartado 7 de este Programa, dedicado a *Principios, estrategias y técnicas*.

El profesor deberá ir guiando la narración de los niños, evitando que se limiten solo a denominar, ampliando sus expresiones, facilitándoles el vocabulario que puedan desconocer...

Las láminas deberán referirse a situaciones concretas, muy vinculadas a su vida cotidiana para los alumnos de 3 años, mientras que se podrán ir refiriendo a situaciones más desvinculadas de su vida cotidiana en 4 años para finalmente ser más abstractas en 5.

En 3 años nos deberemos limitar a pedir a los niños que hablen de lo que ven en las láminas, en 4 podremos pedirles que hagan suposiciones sobre situaciones causa-efecto más inmediatas y 5 años ya podremos pedirles que hagan suposiciones sobre posibles acciones en un futuro más lejano.

También sirven para realizar este tipo de actividad algunos materiales disponibles en el mercado como los cuentos de TEO (autora: Violeta Denou).

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

84. Por favor, ¿me puedes dar...?

En esta actividad se trata de que los alumnos realicen peticiones. Para ello cada alumno debe pedir, de forma verbal, a un compañero un objeto, seleccionándolo de entre un conjunto. La actividad será más o menos compleja, en función de las características de los objetos (por ejemplo: pelotas de diferentes colores y tamaños, objetos iguales situados en diferentes posiciones dentro de la caja, encima de la silla grande, cerca de la puerta amarilla...). Es el propio resultado de la actividad el que indica al niño si ha proporcionado información suficiente o no.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

85. Yo soy el líder

En esta actividad, el alumno que hace de líder tiene que dar una orden a un compañero. Para ello deben darle instrucciones verbales precisas que les indiquen la acción que deben realizar (hacer un recorrido en el aula, hacer un recorrido en un mapa, dibujar un objeto...).

Un ejemplo sería: *"ve a la librería, pasando por la tienda de ropa"*.



En el Programa para trabajar las funciones ejecutivas en Educación Infantil, también elaborado por el Equipo, podemos encontrar un material en este sentido, destinado a trabajar la función de planificación.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

86. Adivina qué/quién es (5 años).

Los niños deben realizar preguntas para adivinar una imagen o un objeto (¿es un objeto?, ¿está en la clase?, ¿lo utilizamos para escribir? ...) o para adivinar un personaje (¿es hombre o mujer?, ¿sale en la tele?, ¿es un personaje de un cuento? ...).

El profesor puede prestar ayuda a los alumnos para que formulen las preguntas.

Esta actividad puede realizarse en grupo y nos permite realizar un concurso por equipos que puede resultar muy motivante para los niños.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

87. ¿Qué está pasando?

Les pedimos a los alumnos que describan algo que esté sucediendo en el aula en ese momento.

Ej.: el dibujo que está haciendo una niña, un ejercicio de psicomotricidad...

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

88. Esto es muy raro...

En esta actividad trabajamos con absurdos verbales y consiste en plantear a los alumnos imágenes, o afirmaciones orales, en las que aparezcan cosas absurdas, para que las identifiquen. Por ejemplo: *"me voy a poner el bañador, que hace mucho frío"*.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

89. Ring, ring...

Los alumnos tendrán que llamar a alguien y mantener una conversación telefónica.

En función de la edad se pueden plantear situaciones más o menos complejas: llamar a la abuela para decirle que vamos a ir a visitarla, llamar a un amigo para invitarle a nuestra fiesta de cumpleaños, pedir una información...

Se pueden usar apoyos visuales para facilitar esta actividad.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

90. Vamos a adivinar el futuro (5 años).

Los alumnos realizarán predicciones sobre situaciones reales, o hipotéticas, que van a suceder o puedan suceder en un futuro más o menos inmediato. Por ejemplo, antes de una excursión se les puede pedir que nos cuenten qué es lo que esperan ver allí, qué esperan poder hacer...

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

91. ¡Qué extraño!

Se trata de colocar objetos en lugares absurdos, para llamar la atención de los alumnos y promover la conversación. *Ej.: un calcetín en un vaso, un zapato encima de una mesa, un paraguas dentro de una carpeta...*

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

92. ¿En qué se parecen-en qué se diferencian?

Los alumnos tienen que buscar similitudes/diferencias entre dos objetos, personajes, situaciones... y expresarlas verbalmente.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

93. ¿Qué te gustaría hacer?

Les proponemos a los alumnos que piensen en una actividad que les gustaría hacer. Cada alumno contará a sus compañeros las cosas que haría, en qué lugares, con quién... En esta actividad podemos estimular su participación y ampliar sus respuestas formulando preguntas, pidiéndoles aclaraciones, planteándoles situaciones más o menos complicadas o absurdos...

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

94. Un mundo de fantasía

Les proponemos a los alumnos situaciones fantásticas para que ellos nos cuenten que podría pasar en dicha situación. *Ej.: ¿qué pasaría si todas las cosas fuesen de gominola?, ¿qué pasaría si viviésemos debajo del agua?, ¿qué pasaría si existiesen los dinosaurios?...*

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

95. Qué harías tú si...

Parecida a la anterior, pero con mayor implicación personal, es decir, planteando una situación en la que directamente participa el alumno. *Ej.: ¿Qué harías tú si cuando vienes al colegio te encontrases con un dinosaurio en el parque?, ¿qué harías si jugando en el parque te encuentras una "lámpara mágica"?...*

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

96. Juguemos con las marionetas

Se les entregan a los alumnos unas marionetas y se les pide que inventen una historia en la que cada uno de los personajes participe. Se puede estimular la creación de la historia a través de preguntas o comentarios para guiar a cada uno de por los personajes.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

97. ¿Qué se hace en...?

En esta actividad proponemos que expliquen lo que hacen habitualmente cuando van a un sitio concreto.

Por ejemplo: ¿qué hacen cuando van de vacaciones a la playa? ¿qué hacen cuando van a un parque de atracciones? ¿qué hacen cuando van al parque?...

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

98. ¿Quién somos hoy?

Se trata de plantear escenas cotidianas a los alumnos pidiéndoles que desempeñen papeles propios de la situación y haciéndoles que se expresen como si fuesen los protagonistas reales. (Ej.: *ir de compras, ir al médico...*), o de sucesos especiales (*irse de vacaciones, al zoo, etc.*), oficios (*médico, dependiente, peluquero...*). Se trata de representar acontecimientos que sigan una secuencia ordenada de acciones para conseguir un objetivo.

Estas dramatizaciones son muy enriquecedoras, porque promueven el uso del lenguaje como instrumento que facilita el conocimiento del mundo, el desarrollo de habilidades sociales, los intercambios comunicativos, el seguimiento de secuencias temporales...

Los temas pueden irse modificando para ajustarlos a las diferentes unidades didácticas y podemos hacerlos más complejos introduciendo condicionantes en la situación a los que los participantes deben ajustarse.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

99. La mascota y yo

La actividad consiste en que los alumnos se llevarán la mascota del aula a su casa un fin de semana. La familia tendrá que hacer fotos del niño y la mascota, en las diversas actividades que realicen. El lunes, el niño llevará las fotos y la

mascota, y contará a sus compañeros lo que han hecho juntos, a la vez que muestra las fotos.

El profesor guiará a cada alumno para que pueda narrar las diferentes actividades, con ayuda de las fotos. Utilizará las técnicas de extensión y expansión, para ofrecer un modelo correcto.

En el caso de los alumnos de 3 años, es recomendable que los primeros fines de semana, los alumnos que lleven la mascota a casa sean los de mayor edad cronológica, o los que tengan un mejor desarrollo del lenguaje.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

100. Hablemos de las emociones (5 años).

Para realizar esta actividad podemos utilizar el dado de las emociones (utilizado en la actividad 29 del apartado "Habilidades comunicativas básicas") o la baraja de las emociones (utilizada en la actividad 30 del mismo apartado). Para comenzar la actividad, un alumno o el profesor lanzará el dado o elegirá una carta al azar. A continuación, todos tendrán que imitar con gestos la emoción que ha tocado. A continuación, partiendo de la imitación gestual, el profesor pondrá un ejemplo sobre cuándo se siente, así, proporcionando con ello, además, un modelo de frase correcta para expresar sentimientos: "Yo me siento feliz cuando..."

Posteriormente, el docente iniciará un diálogo con los alumnos en el que les preguntaremos cosas como:

- ¿Cómo se llama esta emoción que estamos representando?
- ¿Alguna vez os habéis sentido así?

- ¿Cuándo?
- ¿Qué pasa cuando nos sentimos así?
- Si la emoción es positiva: ¿qué puedo hacer para sentirme así?
- Si la emoción es negativa: ¿podemos necesitar ayuda si nos sentimos así?...

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

101. Las noticias del día

Los niños seleccionan noticias, con la colaboración de las familias y las llevan a clase, exponiéndolas en grupo. Los más mayores pueden escenificar la situación como si fueran presentadores de un telediario.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

102. Mis canciones favoritas

Se recomienda seleccionar una serie de canciones que serán el cancionero del aula. Cada niño elaborará su cancionero. Para ello, dispondrá de un cuaderno en el que pegará la letra de la canción fotocopiada que le proporcionará el profesor. Para hacerlo más personalizado, se les puede pedir que decoren cada una de las hojas con diferentes materiales: gomets, pinturas, plastilina...

Cada canción se trasladará al cancionero tras haberla trabajado en varias ocasiones en el aula. Se recomienda que se usen gestos acompañando a las canciones, para facilitar el recuerdo y el lenguaje no verbal. Otra variante sería acompañar la canción de movimientos corporales.

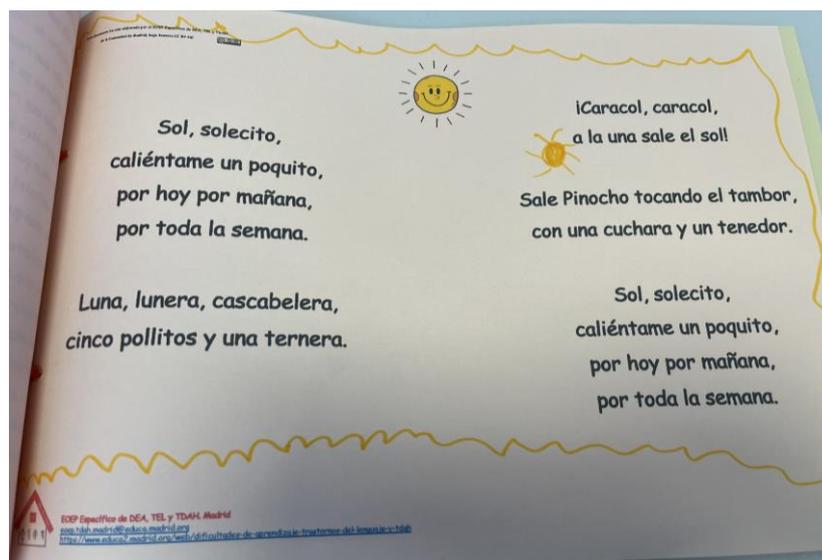
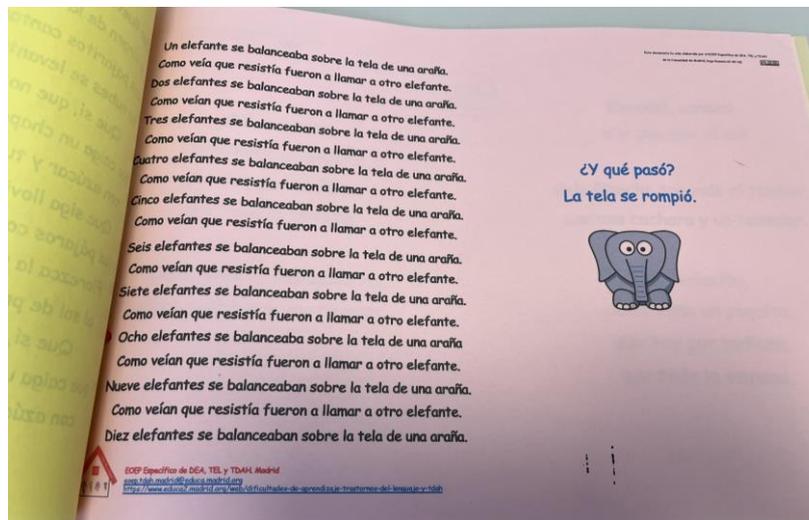
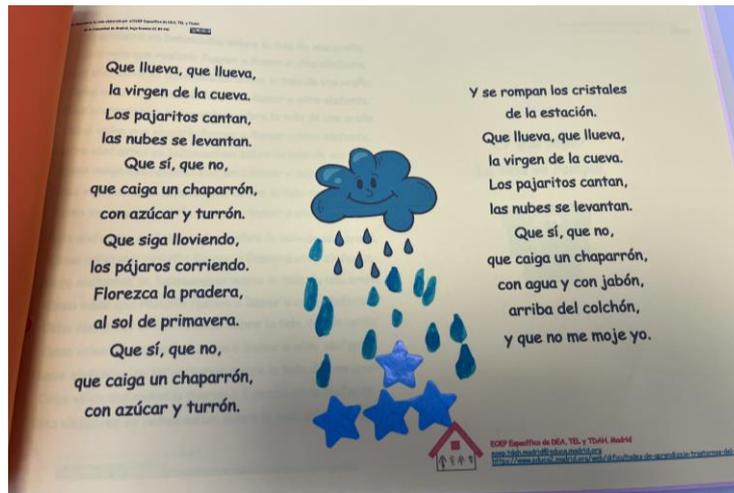
Posteriormente, los niños llevarán el cancionero a su casa para que los padres puedan conocer las canciones que se están trabajando en el aula y las canten con ellos.

Utilizar canciones populares puede facilitar que las familias las conozcan y las puedan interpretar.

Cantar canciones es una forma muy positiva de promover el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil, ya que permite trabajar de forma global la imaginación y la creatividad y, de forma más concreta refiriéndonos al lenguaje y sus prerrequisitos, el ritmo, la entonación, la memoria y la atención. Si las acompañamos de gestos también favorecen el desarrollo de la comunicación no verbal y, en cualquier caso, también permiten trabajar semántica y pragmática.

Un ejemplo podría ser:





Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

103. El poema barato del gato Boniato

El poema barato del gato Boniato, es una actividad que propone trabajar el lenguaje oral a través de las acciones de escuchar, aprender y recitar poesías.

La forma más adecuada de trabajar con poesías requiere que el docente las narre en varias ocasiones, marcando mucho la entonación y enfatizando los aspectos más significativos del poema. Posteriormente, los alumnos irán aprendiendo pequeños fragmentos que luego recitarán. Acompañar el recitado de la poesía con claves visuales puede ayudar a los alumnos a comprender la historia o situación que en ella se narra. En el caso concreto del "Poema barato del gato Boniato", que podemos encontrar en el Anexo 62, el poema está dividido en pequeños fragmentos, lo que facilitará la memorización por parte de los alumnos. Además, cada una de estas partes, va acompañada de una secuencia de pictogramas que facilita la comprensión de la historia recitada y, posteriormente, el recuerdo por parte de los alumnos.

Al igual que cantar canciones, escuchar y recitar poesías, es una forma muy positiva de promover el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil, ya que permite trabajar de forma global la imaginación y la creatividad y, de forma más concreta refiriéndonos al lenguaje y sus prerequisites, el ritmo, la entonación, la memoria y la atención. Además, permite trabajar la discriminación-conciencia silábica, así como la semántica y la pragmática.

Por todo ello, es muy recomendable seleccionar un poemario de aula, con el que los alumnos trabajarán a lo largo de todo el curso. Para ello, se puede trabajar con los poemas infantiles de Antonio Machado, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Gloria Fuertes... acercando así a los alumnos a la literatura en castellano.

Una actividad muy interesante, tras recitar un poema, puede ser pedir a los alumnos que dibujen lo que se han imaginado mientras escuchaban la poesía, con ello estaremos trabajando otras formas de expresión y potenciando el desarrollo de su imaginación y su creatividad.

Aspectos que se trabajan: discriminación-conciencia silábica / semántica / pragmática.

104. El duende Depende

De forma previa a la realización de esta actividad habremos narrado en el aula, en varias ocasiones, el cuento "El duende Depende" (Anexo 63) que servirá para contextualizar la actividad y facilitar su comprensión por parte de los alumnos.

Contextualizar las actividades para promover el desarrollo del lenguaje, en la narración de cuentos e historias, permite dotar a las actividades de una mayor significatividad, incrementando en gran medida la motivación de los alumnos para participar en el desarrollo de las mismas. La narración de cuentos e historias, además de promover el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo en todas sus dimensiones, favorece también el desarrollo de la memoria, la creatividad y la imaginación, envolviendo cualquier actividad en un ambiente lúdico. Además de este cuento, podemos encontrar otros ejemplos de cuentos para contextualizar las actividades de discriminación-conciencia silábica en los Anexos: 53 (El cuento de la tortuga Lechuga), 55 (La historia de la cigüeña Risueña) y 62 (El poema barato del gato boniato).

En este caso se trata de promover la narración de historias por parte de los alumnos, ya que lo que el cuento propone es que los alumnos le narren historias al duende, referidas a un personaje determinado. A cambio de su narración podrán obtener un premio.

Para ello, en un rincón del aula se colocará la imagen del duende Dependé, junto con las cartas de los personajes que hayamos seleccionado para las narraciones de los alumnos y la ruleta de los premios.

Tras la narración en varias ocasiones del cuento, se explicará a los alumnos que el profesor establecerá los turnos para poder participar en la actividad, de forma que cuando le toque participar a un alumno lo primero que hará será elegir un personaje, después tendrá unos minutos para inventar una historia en la que participe el personaje o tratar de recordar una de las que se hayan leído en clase en la que participara dicho personaje. A continuación, el alumno narrará la historia, en el rincón del duende Dependé, de forma que todos sus compañeros puedan escucharle. Para facilitar la narración del alumno el docente podrá ir realizando preguntas que le guíen, por ejemplo: ¿dónde estaba la tortuga Lechuga?, ¿con quién estaba?, ¿qué estaban haciendo?, ¿qué pasó después?... Cuando termine la narración, el alumno podrá girar la ruleta y ver qué premio le ha tocado.

En el cuento del duende Dependé se pueden encontrar las instrucciones para llevar a cabo esta actividad.

Podemos encontrar un ejemplo de narración de este cuento en el Anexo 64.

Aspectos que se trabajan: conciencia silábica / semántica / morfosintaxis / pragmática.

105. Caperucita Roja

Como venimos diciendo, y en el mismo sentido que la actividad anterior, podemos utilizar cualquier tipo de cuento que, adaptado con actividades adecuadas para nuestros alumnos, favorezcan múltiples aspectos del lenguaje oral.

Además de los cuentos comerciales que existen en el mercado, es interesante también utilizar cuentos tradicionales (que además favorecen su conocimiento por parte de las familias, pudiendo generalizar su uso y narración en el contexto familiar).

Proponemos un ejemplo de adaptación del cuento de Caperucita Roja, insertando actividades que favorecen el desarrollo del lenguaje oral (Anexo 65). Es importante tener en cuenta, como en otras ocasiones, que es necesario que, previamente a la inserción de las actividades, leamos el cuento en el aula en varias ocasiones.

Aspectos que se trabajan: conciencia silábica/ semántica / morfosintaxis / pragmática.

106. Cuéntame un cuento

La actividad consiste en narrar un cuento y proponer la realización de actividades basadas en el mismo, promoviendo con ello la participación activa de los alumnos en la narración. Con ello conseguiremos, no solo trabajar el lenguaje comprensivo con un mayor nivel de profundidad en el procesamiento

de la información, sino que también conseguiremos trabajar a la par el lenguaje expresivo, además de la atención y la memoria.

En el Anexo 66 se pueden encontrar sugerencias para la lectura participativa en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Con la adaptación de cuentos se pueden diseñar actividades para todos los objetivos y contenidos incluidos en este programa. Podemos encontrar un ejemplo de lectura participativa, basada en el cuento de "La tortuga Lechuga", en el Anexo 67 y otro ejemplo del Cuento de la ardilla Pilla, en el anexo 68.

Otro aspecto que facilita la utilización de cuentos es trabajar el lenguaje como instrumento para expresar y analizar con los alumnos aspectos socioemocionales próximos a su realidad cotidiana. Para ello, tras la narración en varias ocasiones del cuento, promoveremos que los alumnos, con la guía del adulto, analicen y verbalicen aquellos aspectos emocionales que pueden estar afectando a los personajes del cuento. Tras esta primera fase de análisis, haremos que los alumnos vinculen esos aspectos emocionales resaltados en el cuento con su experiencia personal.

Hay múltiples cuentos en el mercado que trabajan el desarrollo socioemocional. Realmente, cualquier cuento, que tenga una moraleja, puede ser utilizado para trabajar las emociones y las relaciones interpersonales. A modo de ejemplo, se puede encontrar una versión del cuento de "La tortuga Lechuga" con indicaciones para trabajar aspectos socioemocionales en el Anexo 53.

Otro aspecto importante, vinculado al desarrollo del lenguaje, es el autocontrol conductual. Es importante que los alumnos vean cómo regulamos

nuestra conducta a través del lenguaje. Para ello resultan de mucha utilidad también los cuentos. Al igual que en el caso del ámbito socioemocional, hay en el mercado cuentos para trabajar aspectos conductuales y de aceptación de normas y límites, pero, en este caso también, podemos utilizar la adaptación de cuentos que tengamos en el aula, para trabajar el autocontrol conductual. A modo de ejemplo, podemos ver una versión de "El poema barato del gato Boniato" en el Anexo 62.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

107. Inventemos historias

Se trata de promover la creación grupal de un cuento. Se ordena a los alumnos en grupos. Cada grupo debe elaborar una parte del cuento, a partir de una imagen o determinadas palabras dadas. Después se unen las partes y se construye la historia entre todos.

Esta actividad además de trabajar diferentes componentes del lenguaje oral, permitirá trabajar otros aspectos como secuencias temporales, relaciones causa-efecto, etc. y, por supuesto, despertará su imaginación estimulando su creatividad.

En el Anexo 69 se detallan algunas sugerencias para fomentar la creación de historias orales en pequeño y gran grupo, dirigidas a los alumnos de 5 años de Educación Infantil.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

108. La ruleta de los cuentos mágicos

Esta actividad es una versión de la anterior, en la que se propone utilizar unas ruletas para la selección de los diferentes elementos de la historia. De esta forma, los personajes, situaciones, lugares... serán asignados al azar, haciendo girar cada una de las ruletas.

La forma de desarrollar la actividad es la siguiente:

- En primer lugar, se harán girar las 5 ruletas situadas en un panel. De esta forma, los alumnos podrán ver los 5 elementos que el azar a designado para que inventen su historia.
- Seguidamente, en situación de gran grupo, los alumnos irán aportando ideas para construir la historia, siguiendo las pautas que vaya marcando el profesor.

Podemos encontrar un material para el desarrollo de esta actividad en formato imprimible en el Anexo 70 (la ruleta de los cuentos mágicos) y un material para desarrollarla en formato TIC en el Anexo 71 (La ruleta de los cuentos mágicos-formato TIC)

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.

109. El rincón de la Ludoteca

Los juegos de mesa permiten fomentar el desarrollo de muchas habilidades cognitivas de una manera lúdica: atención, memoria, imaginación, resolución de problemas, lenguaje etc.

Puesto que en este programa nos referimos al desarrollo de las competencias comunicativas, queremos resaltar el papel que tienen los juegos de mesa en el

fomento de las habilidades sociales y la dimensión pragmática de la comunicación y el lenguaje.

En primer lugar, en todos los juegos, de manera general, se establecen unas reglas comunes, que deben ser compartidas por todos los jugadores, en relación a los turnos, a las interacciones que se establecen entre los jugadores y las acciones que pueden llevarse a cabo. Además, durante la partida cada jugador tiene muchas oportunidades de regular la acción de los otros a través del lenguaje (recordando las normas, negociando recursos, etc.). También va a ser necesario que cada jugador aprenda estrategias para regular sus propias acciones en relación a los demás y sus emociones para afrontar las distintas situaciones del juego (por ejemplo, afrontar la frustración, manejar la impaciencia, etc.).

En segundo lugar, podemos encontrar juegos de mesa que fomenten de manera específica determinados aspectos del lenguaje y la comunicación (la fonología, la pragmática, el vocabulario, la narración de historias etc.).

En el Anexo 72 se han seleccionado algunos juegos de mesa comerciales que inciden especialmente en el desarrollo de habilidades sociales y la pragmática del lenguaje.

Aspectos que se trabajan: semántica / morfosintaxis / pragmática.



9. INTERVENCIÓN: ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO

Como ya se ha indicado anteriormente, este es un programa pensado para trabajar con todo el grupo de alumnos, cuyo objetivo es estimular el desarrollo del lenguaje, para potenciar la capacidad comunicativa de todos los alumnos.

No obstante, pensamos que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, con especial afectación en el área comunicativa y del lenguaje, podrán beneficiarse de forma muy especial de la puesta en marcha de este programa. En el caso de estos alumnos es necesario hacer un especial énfasis en el uso de gestos y claves visuales para facilitar la comprensión del mensaje oral, así como prestarles todas las ayudas y el acompañamiento necesarios para que puedan desarrollar las actividades propuestas y ofrecerles diferentes formas de expresión para fomentar su participación. En aquellos casos en los que se considere preciso, también se puede adaptar el contenido de la actividad (por ejemplo, simplificando y/o reduciendo el vocabulario a trabajar).

A continuación, en la siguiente tabla, proponemos dos ejemplos de cómo podemos adaptar las actividades números 78, 97 y 99, en el caso de que tenga que llevarla a cabo un alumno que tiene lenguaje comprensivo, pero que su lenguaje expresivo está por debajo de lo esperado para su edad.

Actividad 78: Me presento a mis amigos	Actividad 78 adaptada
<p>La actividad consiste en que cada niño, con su foto, se presente al resto de compañeros.</p>	<p>La actividad consiste en que cada niño, con su foto, se presente al resto de compañeros.</p>
<p>El profesor le proporciona un modelo de frase para presentarse: "yo soy... El niño dice su nombre y muestra su foto a los compañeros, y las cosas que le gusta hacer, cómo se llama su padre/madre, si tiene hermanos o no, etc.</p>	<p>El profesor le proporciona un modelo de frase para presentarse: "yo soy... El niño dice su nombre y muestra su foto a los compañeros, y las cosas que le gusta hacer, cómo se llama su padre/madre, si tiene hermanos o no, etc.</p>
<p>El profesor guía la expresión oral mediante preguntas abiertas y utilizando las técnicas de expansión y extensión.</p>	<p>El profesor guía la expresión oral mediante preguntas abiertas y utilizando las técnicas de expansión y extensión.</p> <p>-Puede usar claves visuales que representen la familia, luego las aficiones, los alimentos, etc., y pidiendo al alumno que escoja y se la muestre a sus compañeros.</p> <p>- Usar el modelo de los compañeros: pedir que ellos nombren en voz alta el pictograma o imagen que ha elegido el alumno.</p> <p>- Utilizar moldeamiento: reforzar positivamente las aproximaciones del niño, en función de su punto de partida. Ej.: si el niño ya sabe hacer gestos alusivos a jugar al fútbol, pero no es capaz de decir la palabra, intentar que haga alguna vocalización parecida y reforzarlo.</p>

Actividad 97 ¿Qué se hace en...?	Actividad 97 adaptada
<p>Esta actividad consiste en que los alumnos expliquen lo que hacen habitualmente cuando van a un sitio concreto. Por ejemplo, ¿qué hacen cuando van de vacaciones a la playa? ¿qué hacen cuando van a un parque de atracciones? ¿Qué hacen cuando van al parque?</p>	<p>Esta actividad consiste en que los alumnos expliquen lo que hacen habitualmente cuando van a un sitio concreto. Por ejemplo, ¿qué hacen cuando van de vacaciones a la playa? ¿qué hacen cuando van a un parque de atracciones? ¿Qué hacen cuando van al parque?</p>
<p>El profesor plantea la pregunta, ¿qué hacemos cuando vamos al parque?</p>	<p>El profesor plantea la pregunta, ¿qué haces cuando vas al parque?, apoyándose en una clave visual.</p>
<p>El profesor va guiando la narración mediante preguntas abiertas: ¿qué más hacéis? ¿a qué soléis jugar? ¿dónde os gusta montaros?</p>	<p>El profesor puede guiar la narración mediante diversas estrategias:</p> <p>Preguntas cerradas: ¿montas más en el tobogán o en los columpios? ¿juegas al escondite o a la pelota?</p> <p>Absurdos: ¿en el parque me cepillo los dientes o monto en los columpios?</p> <p>Claves visuales con las actividades más habituales: que se realizan en el parque, para que el alumno pueda señalarlas y sea el profesor el que lo explique en voz alta.</p> <p>Acompaña sus verbalizaciones con gestos y pide al alumno que los imite.</p>



Actividad 99: La mascota y yo	Actividad 99 adaptada
Los alumnos se llevan la mascota a su casa un fin de semana.	Los alumnos se llevan la mascota a su casa un fin de semana.
La familia hace fotos del niño y la mascota, en las diversas actividades que realicen.	La familia hace fotos del niño y la mascota, en las diversas actividades que realicen y una breve narración de cada situación.
El lunes, el niño llevará las fotos y la mascota, y contará a sus compañeros lo que han hecho juntos, a la vez que muestra las fotos.	El lunes, el niño llevará las fotos, la narración y la mascota. El educador contará a sus compañeros lo que han hecho juntos, a la vez que muestra las fotos y hace gestos alusivos al momento.
El educador guiará a cada alumno para que pueda narrar las diferentes actividades, con ayuda de las fotos.	El educador pedirá al alumno que imite sus gestos. Estimulará su expresión oral mediante la técnica de inducción, iniciando frases para que el alumno las termine: aquí estamos la mascota y ____ en el parque, jugando con____

10. INTERVENCIÓN: ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO FAMILIAR

El entorno familiar es clave en el desarrollo de la competencia comunicativa y del lenguaje oral de nuestros alumnos. Pero no solo esto, además tiene un peso decisivo en ámbitos como el de la alimentación, el fomento de la autonomía personal, el juego... aspectos que están muy vinculados con el desarrollo de aquellas capacidades previas, necesarias para que el proceso evolutivo, relacionado con el desarrollo del lenguaje, se aborde de forma adecuada. Además, constituye un entorno estable y en el que el niño se siente protegido. Por todo ello, es importante trabajar de forma conjunta con las familias, puesto que con ello conseguiremos fomentar un desarrollo más armónico las capacidades de nuestros alumnos, focalizando nuestra atención, en este caso, en los aspectos relacionados con el lenguaje y las habilidades comunicativas.

Por ello, a continuación, adjuntamos una propuesta de pautas para las familias de alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil, resaltando la importancia de su papel en el desarrollo del lenguaje y aportando indicaciones concretas para trabajar estos aspectos.

Por supuesto, se trata de unas indicaciones que, en todo momento, hay que adaptar a cada centro educativo (a sus características y contexto), y especialmente a los alumnos y sus familias.

PAUTAS PARA ESTIMULAR EL LENGUAJE Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR

El proceso de adquisición del lenguaje comienza en el momento en que se nace. Desde el primer llanto del bebé y la consecuente atención por parte de sus cuidadores principales, se puede reforzar de manera positiva la comunicación. Más adelante, el lenguaje se va desarrollando de manera exponencial, siendo la etapa comprendida entre los 3 y los 6 años decisiva y fundamental. En dicha etapa se produce una eclosión importante del lenguaje oral, sentando las bases sobre las que se desarrollarán progresivamente las capacidades comunicativas.

En este proceso, la familia y la escuela son fundamentales, ya que son los dos contextos donde los niños maduran, se desarrollan y aprenden. En esta línea, el contexto familiar tiene gran importancia en el desarrollo de las habilidades comunicativas y de forma muy particular en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral (el vocabulario, la formación de frases, el uso correcto del lenguaje en diferentes situaciones...). Los niños pasan mucho tiempo en ese ámbito, con sus padres, hermanos, abuelos... y esos momentos son fundamentales para la adquisición del lenguaje.

Por ello, podemos tener en cuenta algunos aspectos que ayudarán a los niños a desarrollar su lenguaje de un modo adecuado. Ofrecemos aquí algunas pautas para poner en práctica en casa, que pueden favorecer una adquisición adecuada del lenguaje.

CAPACIDADES PREVIAS

▪ Alimentación.

Nos referimos a la ejercitación de las estructuras implicadas en el habla. Como decíamos, son las mismas que las de la alimentación (lenguaje, labios, paladar). Así, en el ámbito de las capacidades previas tienen una especial relevancia los hábitos alimenticios del niño, puesto que la masticación es una actividad fundamental para promover el desarrollo y fortalecimiento de la musculatura orofacial (boca, paladar, lengua...).

Por ello, es un aspecto fundamental ir introduciendo alimentos, en función de su nivel de desarrollo. En este sentido, es importante ir avanzando en las etapas, y no estancarse en una. Por ejemplo, prolongando el uso de biberones y la ingesta de alimentos triturados. Este tipo de alimentación debe irse retirando paulatinamente y sustituyéndola por alimentos sólidos, de forma que a los 3 años ya solo debería estar presente de manera muy puntual.

De este modo, los niños desarrollarán la musculatura de su lengua, labios..., mediante la masticación y los movimientos necesarios de la lengua para llegar a tragar.

▪ Uso de chupetes

Además de lo relacionado con la alimentación, intentando que el niño coma lo que está preparado para comer en cada momento evolutivo, tenemos que tener en cuenta también el uso de chupetes. Es recomendable su uso durante un tiempo determinado, en el que cumplen su función: supone la calma para el bebé, mientras se mantiene el reflejo de succión que desaparece alrededor de los 6 meses.

Así, se debe limitar lo antes posible, por varios motivos. Por un lado, el hecho de que el niño permanezca con el chupete un número importante de horas al día, limita sus oportunidades de comunicarse a través del lenguaje oral. Por otro lado, se trata de un objeto en la boca, que presiona el paladar, pudiendo llegar a deformarlo. Así, es importante que, en segundo ciclo de educación infantil, ningún alumno siga utilizándolo.

▪ **El juego / Uso de pantallas**

El juego también es muy importante y debemos utilizar juegos que favorezcan el desarrollo de la fantasía y la interacción con otros miembros de la familia y sus iguales y que, en la medida de lo posible, promuevan la comunicación.

Hay que prestar especial atención al uso de las pantallas. En ningún caso, la televisión, tablets y otros dispositivos similares pueden sustituir la interacción con otras personas, ya que suponen una exposición pasiva al lenguaje, no basada en la interacción.

Por otra parte, una utilización excesiva de pantallas puede alterar el proceso de desarrollo del cerebro, afectando a la competencia comunicativa, entre otros aspectos.

Podemos encontrar pautas para las familias, relacionadas con el uso de las tecnologías, en el Anexo 33.

LENGUAJE Y HABILIDADES COMUNICATIVAS

1. HACER QUE CADA MOMENTO DEL DÍA SIRVA DE BASE PARA PROMOVER UN INTERCAMBIO COMUNICATIVO

Podemos aprovechar las situaciones cotidianas (la comida, el baño, el juego, el vestido y el desvestido...) para hablarle. De este modo, ampliamos su tiempo de exposición al lenguaje, sirviendo de modelos y, aunque en algunos casos no entiendan todo lo que decimos, se acostumbran a oír lenguaje, a mantener la mirada, a los turnos conversacionales (tú me hablas, yo te contesto), amplían su vocabulario, etc.

Algunos ejemplos son:

- En la hora de la comida / cena / merienda... evitar las pantallas, los dispositivos, la televisión, etc. y fomentar una conversación en la que participen los adultos y los niños. Es un buen momento para que nos cuenten qué han hecho, lo que quieren hacer después, cómo se sienten, etc.
- Al recogerle del colegio podemos verbalizar los planes que tenemos para esa tarde, preguntándoles por sus preferencias: *"Ahora vamos a ir a casa y vamos a merendar. Luego nos vamos a bañar y jugaremos un ratito. ¿Tú a qué quieres jugar?"*.
- Contarles nuestro día a día y preguntarles todos los días por el suyo en el colegio. *"Yo hoy he ido al médico. Y luego he comido macarrones. ¿Qué has comido tú?"*.
- Reforzar en cada momento las verbalizaciones del niño, aunque sean ininteligibles. Esto hará que se den cuenta de que el lenguaje tiene

repercusión en los adultos, y tenderá a usarlo más y más. Aunque no hayamos entendido del todo lo que nos ha dicho, su lenguaje debe tener una respuesta positiva por nuestra parte. Esta actitud, les hará ver que nos interesa lo que nos dice y muestra nuestro agrado por sus intentos de hablar mejor y/o de contarnos cosas.

- Atender a los momentos en los que señala para decirnos o pedirnos algo, animándole para que lo exprese de forma oral. Por ejemplo, evitar darle un objeto simplemente con que lo señale, sino darle el modelo, y que lo intente repetir, aunque no lo haga de forma correcta.
- Anticipar con lenguaje cada cosa que se vaya a hacer. Esto ayuda a que sepan lo que pasa antes y después (es muy importante para el lenguaje).

2. USAR UN LENGUAJE ADECUADO PARA ELLOS

Debemos tener siempre en cuenta el momento madurativo del niño y tratar de ajustar nuestro lenguaje a dicho momento. Para ello, algunos aspectos importantes a tener en cuenta son:

- Mantener siempre el contacto ocular al hablar con el niño.
- Usar frases cortas, sencillas y bien construidas.
- Hablarles de cosas que puedan entender.
- Poner al niño en situación de emitir vocalizaciones, sonidos palabras, interrogando, exclamando, animando, dando órdenes sencillas...
- No imitar las cosas que dice mal. Repetírselas con el modelo correcto (ignorando el mal dicho).

Es importante, además de darle el modelo correcto, también ampliar sus expresiones, ya que, al escucharlas, estaremos fomentando que más adelante las imite e interiorice en su repertorio.

Por ejemplo: *"Mía, mamá, un guagua". "Sí, mira, es un perro de color negro muy bonito"*.

- No usar expresiones infantilizadas en el lenguaje ("chicha" por "carne", "tete" por "chupete").
- Emplear siempre las mismas palabras o frases para los mismos objetos y acciones.
- Acompañar las palabras o frases de gestos y acciones en contextos que faciliten la comprensión. A medida que avance su comprensión verbal, se irán eliminando los gestos.
- Usar frases interrogativas abiertas para animar al niño a hablar. Es importante intentar no hacer preguntas siempre de "sí" o "no", sino aquellas en las que el niño tenga que dar una respuesta más elaborada, o elegir entre diferentes opciones... Por ejemplo, evitar *"¿Quieres ir al parque?"* y sustituirlo por: *"¿A dónde quieres ir hoy después del cole?"*.

3. BUSCAR MOMENTOS CONCRETOS EN LOS QUE SEAMOS CONSCIENTES DE QUE ESTAMOS FOMENTANDO SU LENGUAJE

Planificad un tiempo diario destinado al juego o actividades compartidas. Es importante buscar momentos en los que la actividad no se pueda ver interrumpida de forma continuada. El juego puede proporcionar un soporte adecuado para favorecer la interacción comunicativa, ofreciéndole modelos adecuados de lenguaje y contribuyendo con ello a expandir y reforzar el uso que el niño hace del mismo. En estos momentos hay que evitar los monólogos y/o formular preguntas directas de forma continuada.

Algunas ideas en este sentido son las siguientes:

- Jugar al "veo-veo", con diferentes conceptos (colores, formas, tamaños...). "Veo una cosita de color... rojo". "¿Qué más ves de color rojo?"
- Jugar a desempeñar diferentes roles (jugar a los médicos, a las tiendas...). Por ejemplo, comprar, utilizando juguetes de comidas: "Quiero una lechuga y un tomate". Esto aumenta su vocabulario, y además ayuda a clasificar objetos por categorías: bebidas, comidas, frutas, verduras...
- Jugar a imitar sonidos (de animales, de coches, de cosas de la casa, etc.).
- Jugar con ellos a juegos de mesa, adecuados para su edad. Este momento es ideal para que participen los diferentes miembros de la familia y trabajar aspectos como los turnos de espera y el seguimiento de normas además de, por supuesto, el lenguaje oral.

4. LEER CUENTOS Y NARRAR HISTORIAS

Leer cuentos y narrar historias puede ser un momento muy lúdico y divertido al que los niños se "enganchan" con mucha facilidad. Establecer una rutina diaria, por ejemplo, al irse a la cama, es un muy buen momento para estimular el lenguaje. A través de este tipo de actividades, los niños aumentan su vocabulario y reciben modelos de frases y expresiones con estructuras adecuadas. Pero no solo pueden mejorar su lenguaje comprensivo, sino también el expresivo si les animamos a participar en la narración.

A modo de ejemplo:

- Ver y leer todos los días con él cuentos adecuados a su edad. Aunque no se ha iniciado el aprendizaje de la lectoescritura, es importante leerle cuentos y describir las imágenes que aparecen. Además,

intentaremos que señale, verbalice, construya frases... (todo, en función de su edad). Por ejemplo: "Mira, aquí hay una vaca... ¿dónde está?, ¿cómo hace la vaca?" En el Anexo 34 podemos encontrar pautas para la lectura de cuentos en familia y en el Anexo 35, un díptico resumen de dichas pautas.

- Jugar a inventar historias con marionetas o muñecos, en las que cambiemos la voz, según el personaje, y le hablemos directamente a él.

Como veis, no se trata de ser "profesores" en casa, sino de ser conscientes de que el lenguaje está en todas partes y momentos. Todos estos ejemplos son relativos a rutinas cotidianas (comida, juego, aseo...), que podemos aprovechar para fomentar su lenguaje, dándole la ayuda que necesita, de un modo adecuado.

En el Anexo 73 se puede encontrar un díptico para familias, con estas pautas, a modo de resumen.



Entre todos, podemos ayudar a desarrollar su lenguaje

11. EVALUACIÓN TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Como sabemos, cada programa implementado debe tener un apartado de evaluación del mismo, en el que valoremos si se han obtenido los resultados esperados. Esto favorece que podamos modificar, si fuera necesario, su aplicación y, por lo tanto, nuestra intervención.

Por ello, a pesar de que este no es un programa con estricta planificación temporal, cronograma, o graduación de objetivos, sino una propuesta de intervención en las habilidades comunicativas que habrá que contextualizar a cada aula, planteamos una valoración global y eminentemente cualitativa, mediante un sencillo cuestionario (Anexo 37).

Para cumplimentar el cuestionario se recomienda basarse en la aplicación a todos los alumnos del aula de los protocolos de screening (3, 4, 5 años, según corresponda), en diferentes momentos del curso (Anexos 39, 40 y 41, respectivamente). Su comparación (por ejemplo, en el primer, segundo y tercer trimestre), supone una visión global del grupo aula, en cuanto a la mejora de las habilidades comunicativas de los alumnos (y los diferentes apartados que se trabajan en el programa). Del mismo modo, se puede utilizar una valoración intercurso, con la aplicación del siguiente protocolo, por edad. De este modo, se puede realizar un seguimiento de la aplicación del programa, por ejemplo, en el ciclo completo.

Además, recomendamos una valoración de tipo cualitativo por parte del tutor, que es quien mejor conoce la evolución de cada uno de los alumnos en todos los sentidos. Esto dará indicios también de una evolución de las habilidades comunicativas del grupo.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V. y Moreno, A. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Editorial Masson.

Bloom, L. y Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. Wiley Editorial

Bosch, L (2004). Evaluación fonológica del habla infantil. Editorial Masson.

Duro, M. D., González, M.T., Lezcano, C., Lozano, M.S. y Serrano, M.L. (2012). PALAG (Programa para el aprendizaje de la lectura con apoyo Gestual [Material no publicado]. Número de asiento registral: 16/2014/1715

Gallardo, I. E. (2017). Inicio tardío del lenguaje: revisión general. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 5(3), 89-96.

Halliday, M. (1975). Learning how to mean: Explorations in the development of language. Arnold Editorial.

Hill, D. L. (28 de octubre de 2016). Por qué evitar que los bebés y los niños pequeños vean la televisión. *Healthychildren.org*. <https://www.healthychildren.org/Spanish/family-life/Media/paginas/why-to-avoid-tv-before-age-2.aspx>

Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T. y Holland, S. K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, 174(1), e193869-e193869. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>

Mendoza, E. (2015). Emergencia tardía del lenguaje. Mi niño no habla... ¿ya hablará? En Arnedo M., Montes, A., Bembibre, J., y Triviño, M. (eds), *Neuropsicología infantil. A través de casos clínicos* (pp. 222-227). Editorial Médica Panamericana.

Monfort, M. y Juárez, A. (1989). *El niño que habla. El lenguaje oral en el Preescolar*. Editorial CEPE

Monfort, M. y Juárez, A. (1997). *Los niños disfásicos*. Editorial CEPE

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Editorial Pearson

Perona, L. (2012). *Entrenamiento en conciencia fonológica*. Editorial CEPE

Quintana, A.M. y Acosta, V. (2004). *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil*. Servicio de Publicaciones: Universidad de la Laguna

Rodríguez Sas, O. y Estrada, L. C. (2021). Incidencia del uso de pantallas en niñas y niños menores de 2 años. *Revista de Psicología*. <https://dx.doi.org/10.24215/2422572Xe086>

Sas, O. R., y Estrada, L. C. (2021). Pantallas en tiempos de pandemia: efectos bio-psico-sociales en niñas, niños y adolescentes. *Revista Sociedad*, (42), 15-29.

Serrano, M. (2006). Estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil. *Revista digital Investigación y Educación*, 22, pp. 1-46



Comunidad
de Madrid

EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

<https://www.educa2.madrid.org/web/dificultades-de-aprendizaje-trastornos-del-lenguaje-y-tdah/>



UOC. Universitat Oberta de Catalunya (2017). Intervención en los niños con

TEL_Gerardo

Aguado.

Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=IDM4tvt1gCY>