

PROGRAMA INCLUSIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL (2-3 años)





EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah@educa.madrid.org

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



Programa inclusivo para el desarrollo de la competencia comunicativa en primer ciclo de Educación Infantil (2-3 años)

Elaborado por el EOEP Específico DEA, TEL y TDAH

Versión 1- Fecha de publicación: octubre 2022

Versión 2 - Fecha de publicación: abril 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**



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>	24
3.1. <u>Principios</u>	25
3.2. <u>Estrategias</u>	26
4. <u>EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA</u>	29
4.1. <u>Introducción</u>	29
4.2. <u>La comunicación</u>	30
4.3. <u>Bases de la comunicación</u>	31
4.4. <u>La adquisición del lenguaje</u>	45
4.5. <u>Hitos evolutivos: la etapa de 24 a 36 meses</u>	56
5. <u>OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA</u>	59
6. <u>INTERVENCIÓN: DETECCIÓN PRECOZ</u>	60
6.1. <u>Inventarios de desarrollo</u>	60
6.2. <u>Señales de alerta</u>	61
7. <u>INTERVENCIÓN: ORGANIZACIÓN DEL AULA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA</u>	63
8. <u>INTERVENCIÓN: PROPUESTA DE ACTIVIDADES</u>	85
8.1. <u>Actividades</u>	87
9. <u>INTERVENCIÓN: ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO</u>	131
10. <u>INTERVENCIÓN: IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS</u>	134
11. <u>EVALUACIÓN TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA</u>	148
12. <u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	149

ANEXOS:

Anexo 1. Pautas para estimular el desarrollo de la conducta de señalar

Anexo 2. Inventario de desarrollo del lenguaje de los 24 a los 36 meses

Anexo 3. Inventario de desarrollo del lenguaje de los 24 a los 36 meses (grupal)

Anexo 4. Panel de intercambio familia-escuela

Anexo 5. Sugerencias para el uso del panel de intercambio familia-escuela.

Anexo 6. Sugerencias para la adaptación de cuentos para su lectura participativa

Anexo 7. Lectura participativa basada en el cuento "El borrico Federico quiere ver la nieve"

Anexo 8. Cuento "El borrico Federico quiere ver la nieve"

Anexo 9. Lectura participativa basada en el cuento "Al borrico Federico le gusta la primavera"

Anexo 10. Cuento "Al borrico Federico le gusta la primavera"

Anexo 11. Actividad atención (alimentos) TIC

Anexo 12. Actividad atención (animales) TIC

Anexo 13. Actividad atención (colores) TIC

Anexo 14. Actividad atención (cosas de casa) TIC

Anexo 15. Tabla de actividades

Anexo 16. Cuento: "Los señores labios están enfadados"

Anexo 17. Narración del cuento "Los señores labios están enfadados"

Anexo 18. Nube de los iguales: Actividad atención (alimentos)

imprimir

Anexo 19. Nube de los iguales: Actividad atención (animales) imprimir

Anexo 20. Cuento "El canguro Arturo no sabe qué hacer"

Anexo 21. Cuento "El borrico Federico"

Anexo 22. Actividad bingo de los animales

Anexo 23. Cuento "El borrico Federico va al zoo"

Anexo 24. Cancionero del aula

Anexo 25. Cuento "El hada Maravillas"

Anexo 26. Pautas para trabajar el cuento "El hada Maravillas"

Anexo 27. Cuento "El pato Garabato"

Anexo 28. Sugerencias para trabajar el esquema corporal con el cuento "El pato Garabato".

Anexo 29. Cuaderno de retahílas

Anexo 30. Selección de juegos de mesa

Anexo 31. Propuesta Escuela de Padres

Anexo 32. Díptico familias: pautas de alimentación

Anexo 33. Díptico familias: pautas para el uso de pantallas

Anexo 34. Pautas para la lectura de cuentos en familia

Anexo 35. Díptico familias: pautas para la lectura de cuentos

Anexo 36. Díptico familias: estimulación del lenguaje

Anexo 37. Evaluación tras la implementación del programa

1. INTRODUCCIÓN

Este programa pretende fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, centrándose de manera prioritaria en el lenguaje oral, como un instrumento fundamental para su desarrollo.

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 de los 24 a los 36 meses un momento fundamental, ya que en este momento se asientan determinadas bases, que pueden condicionar de forma importante la evolución posterior.

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

Teniendo en cuenta la complejidad de los factores que influyen en el inicio y evolución del lenguaje, así como el rango de edad al que va dirigido este programa, hay dos ámbitos que tienen una gran relevancia para que dicho proceso se desarrolle de una forma adecuada. Estos son la familia y la escuela y, por ello, ambos son tenidos en cuenta en este documento.

Centrándonos en la escuela, hemos de decir que tiene un papel fundamental en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, que se relaciona con la interacción social. La importancia de la escuela radica en que se trata del segundo entorno de socialización, en el que se facilita, de una forma más intensa, la interacción con iguales.

Además, es preciso favorecer de forma generalizada la estimulación del lenguaje, con la intención de prevenir y detectar posibles dificultades.

Así, este *Programa inclusivo para el desarrollo de habilidades comunicativas* pretende ser una propuesta para el trabajo con alumnos de Educación Infantil de primer ciclo (2-3 años). Se basa en objetivos y contenidos necesarios para estimular el desarrollo del lenguaje oral. Debemos entender este programa como una propuesta que cada centro deberá adaptar 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 las habilidades comunicativas. Además, 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 evite la 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, que incluye, en su artículo 10 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"*.

La universalización del currículo, contemplando las diferencias individuales, dota a la intervención educativa de un carácter proactivo, que beneficia a todos, no solo a los alumnos con más dificultades.

Desde nuestro apoyo como Equipo a esta forma de plantear el aprendizaje, el desarrollo de este programa se entiende como un trabajo inserto en el día a día del aula, incardinado en el desarrollo del currículo y sus diferentes áreas y supone una mejora en el objetivo de estimular el lenguaje, ya que dotará de coherencia y conexión a cada actividad propuesta a los alumnos.

Por otro lado, junto al Programa, presentamos diversos materiales para llevar a cabo la aplicación de algunas de las actividades.

Asimismo, adjuntamos un **Inventario de desarrollo** para los educadores. Se trata de un documento con el que cada educador puede observar el desarrollo del lenguaje y sus requisitos previos en su grupo.

Por último, indicar que:

1. 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. *Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para ARASAAC (<http://www.arasaac.org>), distribuidos bajo Licencia Creative Commons BY-NC-SA.*
3. Imágenes de los anexos correspondientes con <https://pixabay.com/es/>

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. Justificación teórica

Esta etapa es fundamental para sentar las bases en el desarrollo de todas aquellas capacidades que están implicadas en la adquisición del lenguaje oral y en el desarrollo de la competencia comunicativa, que se inicia a lo largo de este primer ciclo de la etapa de la Educación Infantil y que, posteriormente se continúa y consolida a lo largo del segundo ciclo de la etapa.

Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa pasa por una serie de etapas que pueden presentar variaciones entre sujetos; estas variaciones pueden estar dentro de la normalidad (según los autores, dentro de los 6 meses por arriba, o por abajo), sin que por ello tengamos que hablar de un posible trastorno, o alteración en su lenguaje.

No obstante, 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, según diferentes autores:

- 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.

Los factores que pueden estar provocando ITL son variados. Así, 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.

Como vemos, un uso excesivo o abusivo de las pantallas puede ser un factor determinante en la aparición del ITL. 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. En esta línea, Mendoza (2015) afirma que hay evidencia de que la mayoría de los niños que posteriormente son diagnosticados de TEL han tenido un ITL.

Por todo ello, se considera que es necesario intervenir de forma proactiva en la estimulación del lenguaje en el primer ciclo de 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 en el primer ciclo de Educación Infantil, 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 duda, al desarrollo de la competencia clave denominada "*Competencia en comunicación lingüística*".

La **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y la **Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., 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 [...]”.

5. “Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades...”

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



EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah@educa.madrid.org

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



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".

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..."

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 primer ciclo de Educación Infantil:

PRIMER CICLO	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Manifiestar 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. Manifiestar 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. Manifiestar interés y disfrute hacia actividades relacionadas con literatura infantil, obras musicales, audiovisuales, danzas o dramatizaciones.

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.
D. Aproximación al lenguaje escrito.	<ul style="list-style-type: none"> - Formas escritas y otros símbolos presentes en el entorno. - Observación e interés por el significado de textos escritos presentes en la vida cotidiana. Acercamiento a los usos del lenguaje escrito. - La comprensión y escucha de textos sencillos como fuente de placer y de aprendizaje.
E. Acercamiento a la educación literaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Textos literarios infantiles orales y escritos (cuentos, historias, poesías, rimas, adivinanzas, canciones, retahílas...), que respondan a los retos actuales la libertad, la igualdad y la fantasía. - Gusto por escuchar y mirar cuentos, iniciativa y gusto por la elección de libros. Situaciones de lectura. Incorporación natural del manejo de los libros y su cuidado.

BLOQUES	CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y ACTITUDES
F. El lenguaje musical.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos y emociones que transmiten las canciones u otras representaciones musicales. Disfrute con la sonoridad, ritmo y prosodia de nanas, retahilas, poemas y juegos rimados. - El descubrimiento de las opciones sonoras y expresivas de la voz, del cuerpo, de los objetos y de los instrumentos musicales. El canto y la danza. - Reconocimiento e identificación del sonido y del silencio, así como de las cualidades básicas del sonido: intensidad, duración. Identificación de sonidos musicales y ruidos de la vida diaria: instrumentos, animales, medios de transporte.
G. Lenguaje plástico.	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración y utilización de materiales, colores, texturas, técnicas y procedimientos para la producción plástica. Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico: línea, forma. - Interés y placer en la experimentación y creación de obras plásticas. Cuidado y limpieza de los materiales.
H. Lenguaje corporal.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de los propios sentimientos, emociones, deseos y necesidades a través del gesto y del movimiento. - Ajuste del propio movimiento al espacio. Las posibilidades motrices del cuerpo con relación al espacio y al tiempo (actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación). Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos. - La representación espontánea e inducida de personajes, hechos y situaciones sencillas de forma individual y en grupo, de la vida cotidiana, a través del uso de marionetas, muñecos u otros objetos.

3. PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS GENERALES

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 Diseño Universal de Aprendizaje (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 a 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.

- 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 el primer 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 2 a 3 años.

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 prácticamente todos 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, a 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?

4.2. 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 primer 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, desarrollo sensoriomotor, 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 2 a los 3 años (tanto en las aulas, 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 primer ciclo de Educación Infantil, en este programa, se considera necesario abordar los siguientes contenidos:

A. Habilidades-procesos cognitivos básicos:

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

B. Bases funcionales del lenguaje:

- a. Bases de la movilidad orofacial, la respiración y el soplo.
- b. Bases de la discriminación auditiva.
- c. Ritmo.

C. Habilidades comunicativas básicas:

- a. Intención comunicativa
- b. Lenguaje no verbal.
- c. Imitación.

D. Lenguaje oral:

- a. Lenguaje comprensivo
- b. Lenguaje expresivo.

A continuación, vamos a pasar a desarrollar cada uno de estos apartados.

A. 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.

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.

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 del habla, al permitir asociar y discriminar los sonidos verbales con 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.

B. Bases funcionales del lenguaje:

Nos referimos en este caso a las bases que permiten una función compleja, como es el lenguaje oral: a) las bases de la movilidad orofacial, la respiración y el soplo y b) las bases de la percepción-discriminación auditiva y c) el ritmo.

Todas ellas son necesarias para una adecuada adquisición y desarrollo del lenguaje, por lo que su estimulación en el primer ciclo de Educación Infantil (2-3 años) es fundamental. Veamos en qué consiste cada una de ellas.

a. Movilidad orofacial, respiración y 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 esta etapa temprana, los alumnos están en pleno desarrollo del lenguaje, por lo que esas articulaciones erróneas son lo que llamamos dislalias evolutivas, que se solventan 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.

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. 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.

c. 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 disfrutaban 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.

C. 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.

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.

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

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.

Asimismo, en el ámbito de la comunicación no verbal, en la edad comprendida entre los 2 y los 3 años, tiene una gran trascendencia **la conducta de señalar**.

En relación con esta conducta, hay un hito evolutivo en el desarrollo del lenguaje, que se da sobre los 9-12 meses, en el que los niños hacen dos grandes adquisiciones con respecto al lenguaje: los protoimperativos y, posteriormente, los protodeclarativos.

Los **protoimperativos** se refieren a la conducta de señalar para pedir. Los **protodeclarativos**, a la conducta de señalar para llamar la atención del adulto hacia algo que le interesa.

Señalar es una forma de comunicación universal que, en la mayoría de los niños, surge de forma espontánea por imitación del adulto.

Con esta conducta, los niños mantienen una verdadera comunicación con los adultos, aunque aún no haya aparecido el lenguaje oral funcional, e inteligible.

La conducta de señalar prepara y facilita el desarrollo del lenguaje oral; por ello, es muy importante promover esa conducta en niños que no la tienen adquirida, a la edad que les corresponde, ya que les aportará grandes avances en comunicación.

Y, ¿por qué es tan importante?, ¿qué se consigue señalando?

- Llamar la atención del adulto.
- Satisfacer deseos y compartir.
- Comprender el significado de la conducta cuando lo hacen los demás (y percibir que tienen que mirar en esa dirección, para entender lo que los demás nos dicen). Esto, además, favorece la atención conjunta.
- Comprender que, para que sea efectivo, la otra persona tiene que verlo.
- Ser capaces de pedir, o comunicar.
- Obtener un feedback por parte del adulto. Nos referimos a un refuerzo a su conducta comunicativa. Al ser reforzada, habrá más probabilidad de que se repita. Y, al ser interpretada, ayudará, a través de aproximaciones sucesivas, a dotar de mayor precisión dichos intentos comunicativos.

Se pueden encontrar pautas para estimular el desarrollo de la conducta de señalar en el aula, o el contexto familiar, en el anexo 1.

c. 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.

D. 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:

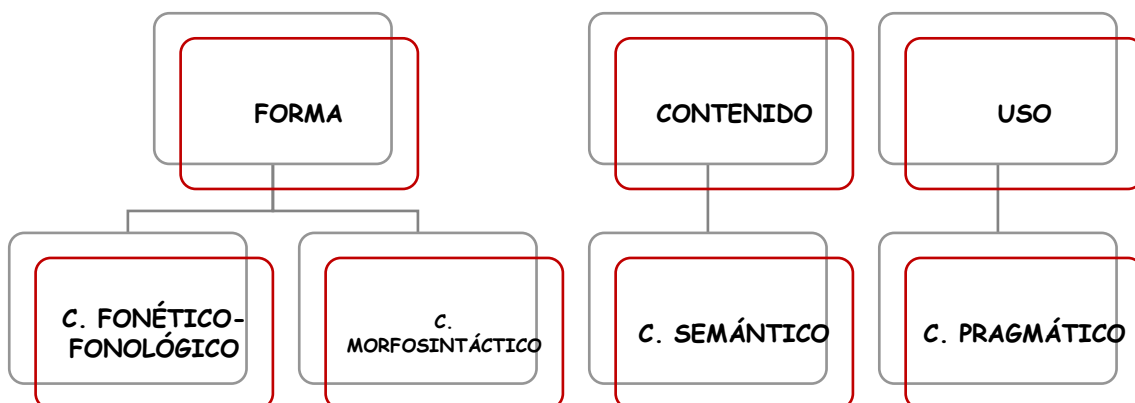


Figura 1. Dimensiones y componentes del lenguaje (basado en Bloom y Lahey, 1978)

Ya que en esta primera etapa de desarrollo es en la que se produce la aparición de los primeros sonidos orales, las actividades siempre deben ser planteadas desde una perspectiva globalizadora, por lo que no vamos a atender a la descripción de estas dimensiones y componentes, sino a la diferenciación entre lenguaje comprensivo y lenguaje expresivo.

Desde una perspectiva comunicativa, el lenguaje oral facilita la comunicación del individuo con su comunidad y consigo mismo y por tanto la transmisión de mensajes. Mensajes que, alternativamente, serán transmitidos o expresados (lenguaje expresivo) e interpretados o comprendidos (lenguaje comprensivo) por los interlocutores participantes en un intercambio comunicativo. Desde esta perspectiva comunicativa en la que nos estamos ocupando del lenguaje, los participantes en una conversación intercambian alternativamente sus papeles y, por lo tanto, deben alternar el uso del lenguaje comprensivo y expresivo de forma continuada.

Por otra parte, desde una perspectiva evolutiva, la dimensión comprensiva y expresiva se desarrollan de forma paralela, aunque la dimensión comprensiva siempre precede a la expresiva. Por ejemplo, en lo referente al componente semántico, en la etapa a la que se refiere este programa (2-3 años), el vocabulario que los niños comprenden duplica a aquel que expresan de forma espontánea.

Por todo ello, en el apartado de intervención, serán estas dimensiones comprensiva y expresiva del lenguaje las que guiarán la propuesta de actividades.

4.4. La adquisición del lenguaje

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el lenguaje es un sistema reglado y muy complejo, compuesto por varios componentes. A pesar de ello, los bebés, con muy poco tiempo de vida, comienzan ya a comunicarse. En realidad, a pesar de la complejidad que implica el uso del lenguaje, 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: las variables que intervienen; los prerrequisitos necesarios; 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 socio-cultural.* 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).
- Además, es preciso tener en cuenta aquellas *capacidades previas, o prerrequisitos del lenguaje*, que, de una u otra forma, pueden condicionar la adquisición y desarrollo del lenguaje:
 - Atención.
 - Memoria.
 - Imitación.
 - Ritmo.
 - Movilidad orofacial.
 - Respiración y soplo.
 - Lenguaje no verbal.
 - Percepción-discriminación auditiva y visual.

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 (correspondientes a los factores que Peña-Casanova señala como factores orgánicos).

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 le permite la interacción en situaciones de aprendizaje, etc.
- *Uso excesivo de pantallas y dispositivos electrónicos.*

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: habla 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: la etapa de 24 a 36 meses

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 del lenguaje, en comparación a su edad cronológica. Aun así, ninguna adquisición en cualquiera de los diferentes niveles lingüísticos (fonología, léxico, morfología, sintaxis, o 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 24-30 meses y 30-36 meses, 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.

HITOS EVOLUTIVOS DEL LENGUAJE DE LOS 24 A LOS 36 MESES, POR COMPONENTES

	FONÉTICA-FONOLOGÍA	MORFOSINTAXIS	SEMÁNTICA	PRAGMÁTICA
24 - 30 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de estructuras silábicas simples de vocal y consonante. - Sílabas reduplicadas. - Conjunto limitado de vocales y consonantes. - Imitan sonidos onomatopéyicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habla telegráfica: comienzan secuencias de 3 elementos (nene come pan), sin incluir palabras de función. - Final del periodo: incluyen flexiones de género y palabras de función (artículos, preposiciones, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Siguen órdenes relacionadas. - Repertorio de 50 a 100 palabras. - Identifican objetos por el uso. - Utilizan el vocabulario cotidiano de las distintas situaciones rutinarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responden preguntas sencillas. - Comienzan a mantener el tema en la interacción con el adulto. - Hacen aclaraciones. - Se adaptan al estilo de habla del interlocutor. - Responden "no" para protestar, o cuando no quieren hacer algo. - Verbalizan espontáneamente durante el juego.
30 - 36 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Al final del periodo, adquiridos los fonemas: /m/, /b/, /p/, /l/, /n/, /ɲ/, /t/, /k/, diptongos crecientes (ia, ua, ue, etc.). Simplificaciones que, en general, no alteran la inteligibilidad del habla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aparición de la frase gramatical. Estructuras de 4 elementos. - Primeras frases coordinadas. - Flexiones de género, número, plural. - Pronombres personales. - Ser y estar. - Adverbios de lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repertorio de 200 palabras. - Campos semánticos conocidos: juguetes, comidas... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hacen preguntas: quién, dónde, qué. - Expresión verbal de necesidades, emociones y vivencias. - 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.

5. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA

El **objetivo general** de este programa es: desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos del primer 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 movilidad orofacial, la respiración y el soplo.
- b. Bases de la discriminación auditiva.
- c. El ritmo.

3. Fomentar las habilidades comunicativas básicas:

CONTENIDOS:

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

4. Favorecer la estimulación del lenguaje oral

CONTENIDOS:

- a. Lenguaje comprensivo.
- b. Lenguaje expresivo.

6. INTERVENCIÓN: DETECCIÓN PRECOZ

6.1. Inventarios de desarrollo

Presentamos un inventario de desarrollo (Anexos 2 y 3) que pretende ayudar a los educadores a valorar el desarrollo del lenguaje y sus prerrequisitos con el fin de poder llevar a cabo una detección precoz que facilite la adopción de medidas de intervención temprana.

Se trata de dos documentos, uno individual (Anexo 2) y otro colectivo (Anexo 3), en el que cada tutor/a puede marcar la adquisición, o no, de los diferentes ítems para cada uno de los alumnos de su aula, permitiéndole detectar la presencia de indicios que muestren la necesidad de estar pendientes de la evolución del lenguaje en ese alumno. Esto es fundamental, ya no solo para favorecer la detección, sino también para actuar de una forma proactiva, trabajando con aquellos alumnos que tengan más dificultades en relación con esas capacidades previas y/o aspectos del lenguaje, ayudando a minimizar al máximo posible, futuras dificultades.

Para cumplimentar el cuestionario, basta con marcar si el/la alumno/a 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 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.

6.2. Señales de alerta

A pesar de que este programa inclusivo va dirigido a todos los alumnos, y no solo a aquellos que presentan dificultades en la competencia comunicativa, es importante tener en cuenta, desde una perspectiva preventiva y de detección precoz, no solo la evolutiva del lenguaje, sino también ciertas señales de alerta. En el caso de que detectemos que un alumno del aula cumple con algunas de estas señales, es importante hacer hincapié en el trabajo de prevención que plantea el programa, así como estar atentos a su evolución, ya que pudiera precisar una evaluación específica, por parte del Equipo de Orientación correspondiente, y una posterior intervención más específica, si se confirma la presencia de necesidades educativas.

Siguiendo a Palazón (2023), podemos encontrar lo que denomina ciertas "banderas rojas" (señales de alerta para familias y profesionales), que implican, si las detectamos en un alumno, que es precisa una necesaria evaluación específica. En su argumentación, se basa en un estudio (Visser-

Bochane et al. (2017) que analiza, gracias a las opiniones de expertos, aquellas situaciones del lenguaje de los niños que no pueden dejarse pasar, ni esperar a que se resuelvan solas.

Todo ello, basándose en la idea de que, ante la detección de determinadas dificultades en la adquisición del lenguaje, cada vez está más demostrado que no se puede esperar (Singleton, 2018).

Se adjunta infografía del citado autor (Palazón, 2023), que puede ayudar a la detección de esas importantes señales de alarma, que el autor identifica como "banderas rojas".

Indicadores relevantes o "banderas rojas" de posibles problemas en el desarrollo del lenguaje en los primeros años (Visser-Bochane et al., 2017)				
Bandera roja (1 a 2 años)	Dominio	Descripción	Acuerdo	
Ausencia de balbuceo	Fonológico	El niño no emite el balbuceo típico de esta edad	95%	
No reacciona a cambios del entorno	Interacción	El niño no muestra reacción ante cambios del entorno	86%	
No reacciona ante los sonidos	Interacción	El niño no reacciona ante estímulos sonoros	71%	
Bandera roja (2 a 3 años)	Dominio	Descripción	Acuerdo	
Ausencia de las primeras palabras	Léxico	Ausencia de primeras palabras a los 24 meses	86%	
Ausencia de interacciones	Interacción	El niño apenas interacciona con otros	86%	
Ausencia de intención comunicativa	Interacción	El niño no muestra intención comunicativa	76%	
Ausencia de reacción ante el lenguaje	Interacción	El niño no interacciona ante estímulos verbales	71%	

Figura 1. Infografía "banderas rojas", extraído de: Palazón, J. (2023). En: <https://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/2023/02/indicadores-relevantes-o-banderas-rojas.html>

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 el alumno, ya que deben usar y manejar el lenguaje para compartir experiencias e interactuar con sus educadores y sus iguales.

Por ello, es importante intentar integrar las actividades de lenguaje en la planificación diaria del aula, intentando integrar algo tan natural como las situaciones lingüísticas, en 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, establece unos principios que deben guiar la práctica diaria en el aula.

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.
- Introducir siempre un componente de novedad en las actividades para estimular el interés de los alumnos por comunicarse, a la vez que se mantienen las rutinas para aportar el elemento de seguridad que necesitan los niños.
- Utilizar agrupaciones diferentes en el aula para promover situaciones de comunicación diversificadas. Hay que tener en cuenta que en el aula 2-3 los momentos para el trabajo en gran grupo deben ser pocos (la lectura de un cuento, cantar una canción...) y breves. A esta edad, la agrupación más adecuada para favorecer la interacción y promover comunicación es el pequeño grupo, teniendo en cuenta que este trabajo en pequeño grupo debe ser siempre con el acompañamiento del educador.
- Utilizar las actividades de la vida diaria (entradas y salidas, comida, aseo...) para trabajar las habilidades comunicativas de los niños. Hay que tener en cuenta que estas actividades son el eje vertebrador de la actividad en la escuela y ocupan una parte importante de la jornada, por ello son un momento propicio para trabajar la comunicación y el lenguaje oral. Durante estas actividades el educador aprovechará para nombrar los objetos que se utilizan, por ejemplo: durante la comida nombramos

los alimentos, los objetos... También verbalizará las acciones que realiza él mismo y los niños: ahora vamos a comer, cogemos el tenedor, pinchamos la tortilla, nos la llevamos a la boca, masticamos...

- Respetar el tiempo de respuesta de cada alumno, que en ocasiones puede ser más largo que el de otros alumnos del aula. 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.
- 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.

E. Favorecer la comprensión del mensaje ajustando el discurso a su nivel de desarrollo.

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.

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: evitar 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.
- Uso de determinadas claves para cada componente del lenguaje.

- Evitar el uso de comentarios ambiguos, ironías, dobles sentidos... que puedan dificultar la comprensión del mensaje.
- Utilizar un lenguaje referencial (referido al aquí y al ahora) y a objetos y acontecimientos de interés compartido.
- 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.

Como venimos diciendo, es importante interpretar cualquier intento de comunicación de todos los alumnos y reforzarlo, sea como sea (señalar, un sonido, una palabra, etc.).

Además, es importante ajustar nuestras verbalizaciones al desarrollo del lenguaje de cada alumno.

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.

C. PRAGMÁTICO	<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 G)
----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

También podemos ver también 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).

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:** dada la edad temprana de los alumnos en esta etapa, se recomienda no recurrir a la corrección explícita.

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.

- 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 lenguaje, 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 puede 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.

Un uso podría ser en la lectura de cuentos, acompañando algunas palabras clave con signos.

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



MAMÁ

Palma abierta apoyada por el canto del índice llevaría 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 para usar en el aula en el SCT de Benson Schaeffer (2005).

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. La asamblea / corro / encuentro.

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 anticipar un hecho novedoso o un cambio en una rutina, etc.

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

Es fundamental que la asamblea/corro/encuentro 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. Teniendo en cuenta que su duración debe ser muy breve, ya que a esta edad temprana es muy complicado mantener a todo el grupo en una misma actividad por un tiempo prolongado.
- Debe comenzar con la explicación por parte del educador acerca de la temática que se va a abordar o la tarea que se va a realizar.
- Podemos utilizar el panel de comunicación familia-escuela para desarrollar algunas de las actividades.
- Es importante reconducir la atención de los alumnos en todo momento y hacer protagonistas a los niños que generalmente tienden a evadirse en momentos grupales.
- Debemos favorecer que todos participen, 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 todos.
- Debemos estar atentos a los que menos participan y evitar que unos pocos 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 niños, 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.

K. 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 y en diferentes contextos educativos, 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.

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.

L. Uso del panel de intercambio familia-escuela.

Para reforzar la comunicación del niño, tanto en el ámbito familiar como escolar, proponemos el uso de un panel de intercambio familia-escuela.

A través del uso de este instrumento, que compartiremos con la familia, los niños pueden anotar cosas utilizando pegatinas para comunicar actividades realizadas en casa o en el colegio. Esto favorece la intención comunicativa, 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.
- 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 panel de intercambio en el anexo 4, así como unas sugerencias para su adecuado uso, en el anexo 5.

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.

M. Lectura participativa de cuentos

La lectura participativa de cuentos consiste en la narración de cuentos e historias en las que los niños participan de forma activa a través de actividades diseñadas a partir del texto. A través de estas actividades, conseguiremos no sólo trabajar el lenguaje comprensivo con un mayor nivel de profundidad en el procesamiento de la información, sino que también trabajaremos el lenguaje expresivo, la atención y la memoria.

Con la adaptación de cuentos para hacer una lectura participativa se pueden diseñar actividades para todos los objetivos y contenidos incluidos en este programa, integrándolas en un contexto (la historia narrada) que las dota de mayor significatividad, incrementando en gran medida la motivación de los alumnos para participar en el desarrollo de las mismas, envolviendo cualquier actividad de un ambiente lúdico.

Asimismo, a través de la lectura participativa de cuentos es posible abordar el desarrollo socioemocional de los niños desde un contexto más próximo.

Hay que tener en cuenta que un mismo cuento debe ser leído de forma reiterada si queremos que los alumnos se familiaricen con la historia e identifiquen los personajes. Por todo ello, antes de intercalar actividades, el cuento se leerá de forma continuada en varias ocasiones para, posteriormente, proceder a su lectura participativa. Al tratarse de niños de corta edad, no podemos introducir más de una o dos actividades breves por sesión.

En el Anexo 6 se pueden encontrar sugerencias para la adaptación de cuentos para su lectura participativa.

Asimismo, podemos encontrar un ejemplo de lectura participativa (Anexo 7), basada en el cuento de "El borrico Federico quiere ver la nieve" (Anexo 8).

También, a modo de ejemplo, se puede utilizar el ejemplo para la lectura participativa de cuentos (anexo 9) basadas en el cuento "Al borrico Federico le gusta la primavera" (Anexo 10).

N. Uso de las TIC.

Existe un gran debate con respecto al uso de las TIC en el primer ciclo de Educación Infantil. La recomendación de la OMS (2019) es que, de 0 a 2 años, cero pantallas y, de 2 a 5, un máximo de 30 minutos al día. Por otro lado, la AAP (American Academy of Pediatrics, 2020), indica que de 18 a 24 meses no haya ninguna exposición a pantallas (excepto videollamadas), y de 2 a 5 años, es necesario limitar el tiempo de pantalla a una hora diaria de contenido de alta calidad.

Por otro lado, debemos atender al Real Decreto 95/2022 que, entre las competencias clave que establece para la etapa de Educación Infantil, incluye la competencia digital.

En este sentido, se considera fundamental que la decisión de su uso en el centro se haga partiendo de una reflexión profunda de los equipos docentes sobre sus ventajas e inconvenientes y teniendo presente que siempre debe ajustarse al momento evolutivo de los niños y a la consecución de un objetivo.

El uso de las TIC en el primer ciclo de Educación Infantil es muy controvertido, ya que algunos profesionales consideran que en el rango de edad 0-3 se debería evitar totalmente el uso de las TIC, mientras que, por otra parte, se constata que en el ámbito familiar el uso de estas herramientas está generalizado y su utilización es masiva a lo largo de periodos de tiempo muy extensos. Por ello, la recomendación de cero pantallas en 0-2 parece algo utópica.

Algunos de los inconvenientes, que a menudo se mencionan, en relación con el uso de las nuevas tecnologías son:

- Disminuyen la atención a la estimulación verbal, favoreciendo la visual.
- Disminuyen la interacción del niño en situaciones reales.
- Disminuyen su interés en la realización de otro tipo de actividades.
- Crean adicción a los dispositivos.
- Tienen consecuencias de salud demostradas en: el sueño, el peso, patrones dietéticos poco saludables, etc.
- Provocan consecuencias negativas en salud mental, el desarrollo neurológico, del lenguaje y del aprendizaje.

- Etc.

Por otra parte, algunas de las ventajas que se mencionan en relación con la utilización de las TIC son:

- Permiten poner a los niños 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.

Si la decisión de centro es la de no utilizar esta herramienta en el primer ciclo, no se debe olvidar trabajar con las familias para implicarlas en una utilización adecuada y ajustada al momento evolutivo de sus hijos.

Por otra parte, si la decisión del centro es introducir la utilización de las TIC, es importante tomar en consideración algunas pautas:

- La utilización de las TIC debe responder a un objetivo educativo muy concreto.
- Se deben utilizar con un tiempo de exposición muy limitada.
- Cualquier actividad que se realice con ellas debe implicar la participación activa del alumno.
- En relación con el uso de las TIC como herramienta para el desarrollo de las competencias comunicativas, debe evitarse su uso como una mera exposición pasiva al lenguaje ya que, solo a través de la manipulación del lenguaje, contribuirán a promover su desarrollo.

- En esta línea, proponemos algunos ejemplos de actividades TIC que buscan promover un uso activo del lenguaje por parte de los alumnos, y que se ajustan a las pautas anteriormente indicadas (Anexos 11, 12, 13 y 14).

8. INTERVENCIÓN: PROPUESTA DE ACTIVIDADES

A continuación, proponemos una serie de actividades que los educadores pueden desarrollar en sus aulas, dirigidas a todo el grupo, y realizándolas con un enfoque eminentemente preventivo. En paralelo a la realización de estas actividades con todo el grupo, se prestará especial atención para detectar quiénes son los alumnos que puedan presentar alguna dificultad, de modo que se puedan situar cerca del profesor, lo que facilitará que podamos prestarles la ayuda necesaria, para que participen de forma activa y no se desvinculen de las actividades.

Así, la realización de estas actividades puede ayudar a detectar si algún alumno tiene excesivas dificultades en su realización, favoreciendo una posible atención temprana de dichas dificultades.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de estas actividades en el aula se debe llevar a cabo de forma integrada en la programación anual, evitando de este modo que suponga un trabajo añadido y descontextualizado, ya que esto siempre supone una menor eficacia de cualquier programa. De hecho, muchas de estas actividades ya se estarán realizando de algún modo, o con alguna variación. Lo importante es ser consciente de que, con ellas, se está trabajando directamente la estimulación del lenguaje de los alumnos de 24 a 36 meses y contemplarlas en la programación diaria del aula para llevar a cabo una intervención sistemática.

Cada una de las actividades que a continuación se proponen son ejemplos en los que el educador 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.

Es de destacar que las actividades planteadas abordan diferentes contenidos para la estimulación del lenguaje y las capacidades previas necesarias para su correcto desarrollo. Dada la corta edad de los alumnos, las actividades están diseñadas desde una perspectiva globalizadora. No obstante, para guiar la actividad del educador, incluimos una tabla (Anexo 15) resumen de todas las actividades, marcando los aspectos del lenguaje que es posible trabajar en cada una de ellas. Evidentemente, cualquier cambio o adaptación hará que estos se amplíen, o disminuyan.

Por supuesto, son actividades que trabajan en la mayoría de los casos 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.

Por otro lado, como ya se ha comentado, es preciso acompañar las instrucciones de las actividades con claves visuales. En el desarrollo de algunas actividades hay ejemplos en este sentido, utilizando pictogramas de ARASAAC¹. Aun así, recomendamos que, en la medida de lo posible, se

¹ Autor pictogramas: Sergio Palao. Origen: [ARASAAC \(http://www.arasaac.org\)](http://www.arasaac.org).
Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)

utilicen fotografías reales de cada uno de los pasos, ya que para ciertos alumnos los pictogramas pueden resultar demasiado abstractos, y el objetivo de las claves visuales es favorecer la comprensión de la actividad.

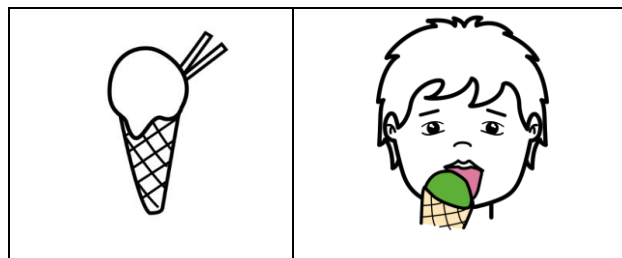
8.1. Actividades

1. ¡QUÉ RICO!

El tutor les plantea a los niños una situación imaginaria en la que se están comiendo algo, por ejemplo, un helado. El tutor realiza toda la secuencia de movimientos bucolinguales necesarios para comerse el helado: pasamos la lengua por el helado, decimos *¡qué rico!*, nos pasamos la lengua por los labios para demostrar lo rico que está, nos hemos manchado de helado al lado de la boca, intentamos estirar la lengua todo lo que podemos para limpiarnos... Repetiremos esta misma secuencia varias veces y luego podremos introducir pequeñas variaciones, cambiando el alimento: chocolate, un sándwich de nocilla...

CONTENIDOS: Imitación, movilidad orofacial.

CLAVES VISUALES



2. LA HORA DE LA COMIDA

Podemos hacer una sesión en la que proponemos a los alumnos probar alimentos con diferentes texturas, empezando por los más blandos para finalizar con los más duros... haciéndoles ver cómo cambia el esfuerzo que tienen que realizar para poder masticarlos antes de tragarlos.

CONTENIDOS: movilidad orofacial.

3. LOS SEÑORES LABIOS ESTÁN ENFADADOS

Se les cuenta a los alumnos el cuento que se puede encontrar en los Anexos 16 y 17. Insertas en la narración del cuento se realizarán diferentes actividades para trabajar la movilidad orofacial.

CONTENIDOS: Imitación, movilidad orofacial, lenguaje comprensivo.

4. VAMOS A CREAR NIEBLA

Esta actividad trata de hacer a los niños conscientes de la función de la respiración. El tutor explica cómo podemos coger aire por la nariz y lo expulsamos por la boca, señalando ambos órganos y mostrándoles a los niños cómo realiza estas dos acciones. A continuación, se acerca al espejo del aula y muestra a los niños cómo al expulsar el aire por la boca, cerca del espejo, este se empaña.

El tutor realizará esta secuencia varias veces y, seguidamente, irá llamando a los niños y les pedirá que hagan niebla en el espejo, siguiendo sus indicaciones y sirviéndoles de modelo, siempre que sea necesario.

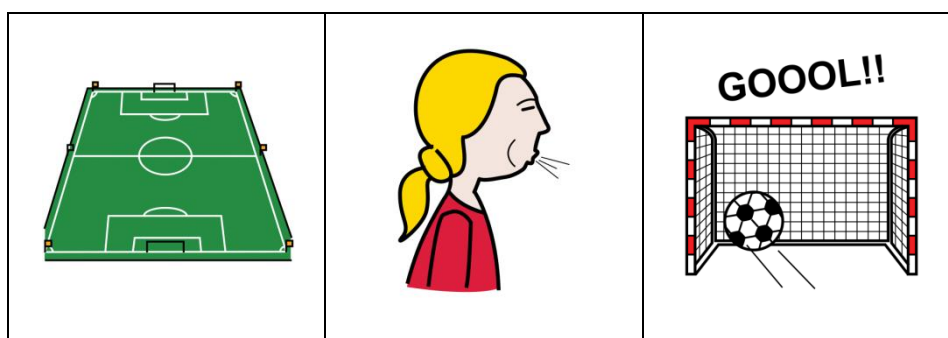
CONTENIDOS: Imitación, respiración y soplo.

5. 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.

CONTENIDOS: Respiración y soplo.

CLAVES VISUALES

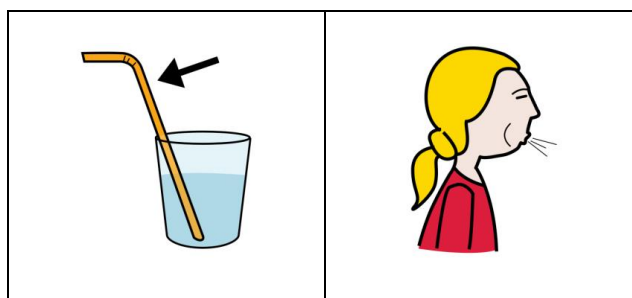


6. VAMOS A HACER BURBUJAS

Se prepara un recipiente con agua y jabón. Los niños tendrán una pajita para que soplen en el agua y hagan burbujas. Se puede colorear el agua con tinte, para que sea más llamativo.

CONTENIDOS: movilidad orofacial, respiración y soplo.

CLAVES VISUALES



7. 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.

Para trabajar vocalizaciones al mismo tiempo, podemos pedir al resto de compañeros, que no estén compitiendo en ese momento, que animen a los que sí que lo están haciendo, diciendo, por ejemplo: *ihale, hale, hale!* O si, de forma previa, hemos puesto nombre a los equipos, les podemos decir que animen al grupo que quieren que gane, diciendo su nombre.

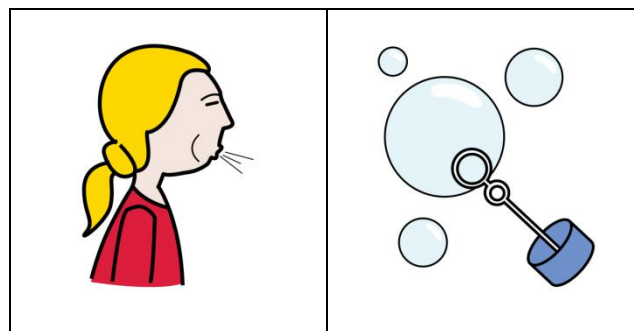
CONTENIDOS: movilidad orofacial, respiración y soplo, lenguaje expresivo.

8. ¡VAMOS A HACER POMPAS DE JABÓN!

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

CONTENIDOS: respiración y soplo.

CLAVES VISUALES



9. SOMOS PINTORES

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. Les 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 padres que son grandes artistas, o hacer una exposición en el aula.

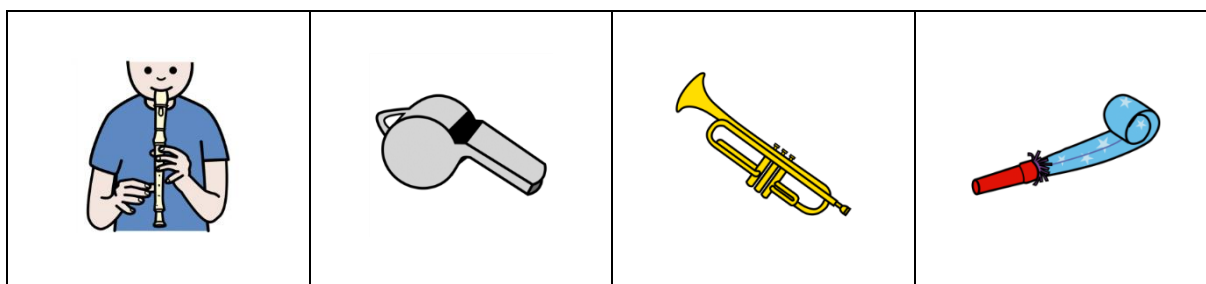
CONTENIDOS: movilidad orofacial, respiración y soplo.

10. SOMOS MÚSICOS

Les proporcionamos a los niños diferentes objetos que producen sonidos soplando, por ejemplo: una flauta, un silbato, una trompeta y un matasuegras... Deberán tocar los diferentes objetos, primero flojito, luego un poco más fuerte, más fuerte... luego de nuevo bajito otra vez...

CONTENIDOS: movilidad orofacial, respiración y soplo.

CLAVES VISUALES



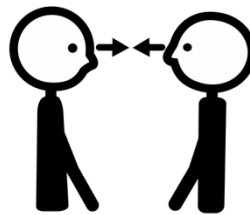
11. NOS MIRAMOS FIJAMENTE A LOS OJOS

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.

Otra variante podría ser decirles a los niños que tienen que mirar fijamente a los ojos al educador sin reírse. El educador les mirará fijamente, a la vez que hace muecas. Cuando un niño se ría, pasará a mirar al siguiente.

CONTENIDOS: lenguaje no verbal.

CLAVES VISUALES



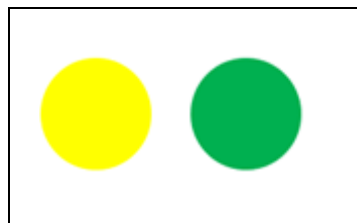
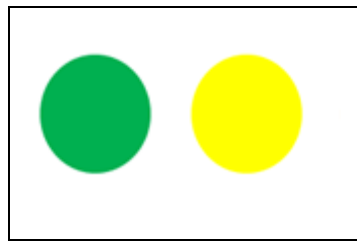
12. CLASIFICAMOS POR COLORES

Consiste en que los alumnos clasifiquen piezas, atendiendo a su color. Para ello, se necesitan dos cajas de colores diferentes, y objetos de esos mismos colores. Se les pide a los alumnos que coloquen esas piezas en la caja de su mismo color.

CONTENIDOS: atención / percepción-discriminación visual.

13. VAMOS A ORDENAR.

En esta actividad tienen que colocar dos objetos de diferentes colores en el mismo orden en que le son presentados.



CONTENIDOS: atención/ percepción-discriminación visual.

14. OBJETOS ESCONDIDOS.

Se trata de desarrollar la memoria visual de los alumnos. Se necesitan dos conjuntos iguales de tres objetos que son habituales en el aula. El primer conjunto lo colocamos enfrente de los niños, sentados en círculo, mientras que el educador tiene el otro conjunto. El docente en cada ronda va a elegir un objeto de su conjunto, lo coloca en el centro del círculo y lo muestra por unos segundos a los alumnos; luego, lo cubre. Se trata de que entre todos los alumnos recuerden qué objeto era y lo seleccionen del conjunto del centro

del círculo. Luego, el profesor vuelve a mostrar el objeto que él había elegido, y se compara con el que han seleccionado los alumnos. Se puede incrementar la complejidad, añadiendo más objetos.

CONTENIDOS: atención / percepción-discriminación visual / memoria

15. MEMORAMA

Se elaboran barajas de tres o cuatro pares de cartas, de la temática que se esté trabajando en el aula. Se trabaja con un grupo de tres o cuatro niños. Se colocan las cartas boca abajo y los niños 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 niño encuentre una pareja se la queda y puede repetir turno. Gana quien se quede con más parejas.



CONTENIDOS: atención / percepción-discriminación visual / memoria.

16. VAMOS A PONER 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).

CONTENIDOS: atención / movilidad orofacial / discriminación visual / imitación.

17. EL ESPACIO DEL LENGUAJE

La propuesta para esta actividad es diseñar una situación de aprendizaje en la que pondremos a disposición de los alumnos una serie de objetos, que colocaremos de forma periódica en el espacio para la experimentación.

La selección de objetos para esta experiencia tendrá la finalidad de poner al alcance de los alumnos objetos que les van a permitir trabajar la movilidad orofacial y el soplo de una forma autónoma.

Algunos de los objetos que se pueden incluir en esta experiencia podrían ser: molinillos, matasuegras, silbatos, pomperos, vasos con cierre y pajitas para hacer pompas, para beber, circuitos para mover bolas de poliespan soplando...

En un primer momento el educador mostrará a los alumnos el uso que le pueden dar a los objetos, pidiendo que los alumnos imiten su uso, para posteriormente dejarles que experimenten solos.

CONTENIDOS: movilidad orofacial, respiración y soplo.

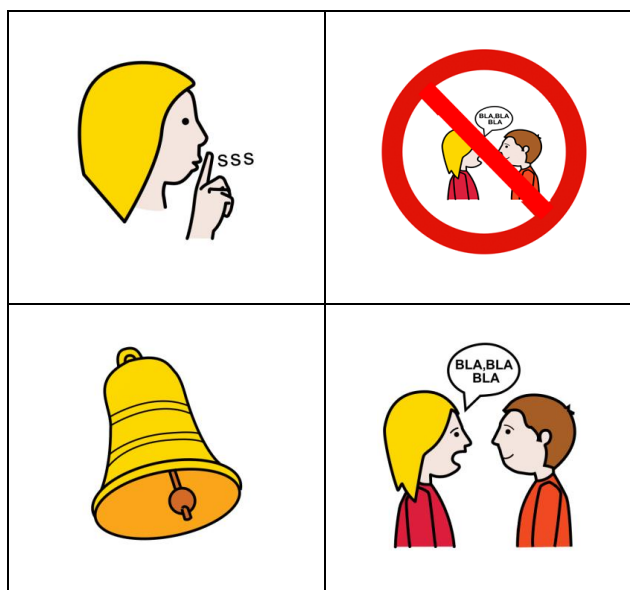
18. EL SONIDO DEL SILENCIO

Asociar un sonido al silencio y otro, a "se puede hablar". Si me pongo el índice en la boca y hago "ssssshhhhhh", nos callamos todos y si toco, por ejemplo, la campana, podemos hablar.

Se puede realizar varias veces al día en el aula, ya que así favorecemos, a la vez, la atención de los alumnos.

CONTENIDOS: discriminación auditiva.

CLAVES VISUALES



19. LA NUBE DE LOS IGUALES

Consiste en emparejar iguales de objetos muy cotidianos para los niños (alimentos, cosas de casa, animales, colores...). Se puede realizar imprimiendo las tarjetas con los elementos a emparejar (ver Anexos 18 y 19).

CONTENIDOS: atención.

20. A LA BÚSQUEDA DEL TESORO

Consiste en buscar cosas de un color determinado. Hacemos diferentes grupos de alumnos y a cada grupo le asignamos un color: amarillo, rojo, azul, verde. Para facilitararlo, les ponemos una medalla de ese color a cada grupo. Y les decimos que deben buscar por toda la clase pequeñas cosas de ese color, que se habrán distribuido previamente por diferentes sitios. Las irán colocando en una cestita, y todas las cosas que encuentre cada equipo será su tesoro.

CONTENIDOS: atención.

CLAVES VISUALES



21. VAMOS A ORDENAR

Utilizamos vasos de diferentes colores y clasificamos objetos pequeños de esos colores, colocando cada uno en su vaso correspondiente. Se pueden utilizar muñecos pequeños de esos colores, bolas de plastilina, etc.

CONTENIDOS: Atención.

22. VAMOS A SEÑALAR

Para realizar esta actividad se pueden generar situaciones, dentro de las rutinas del aula, en las que los alumnos tengan que realizar elecciones señalando objetos de su preferencia. A aquellos niños que tengan lenguaje oral, les pediremos que acompañen el gesto de señalar con la verbalización, con independencia de que resulte inteligible o no. Por ejemplo, les podemos dar a elegir entre dos juguetes diferentes para salir al patio (una pelota o el cubo y la pala), darles a elegir entre dos frutas diferentes para el postre...

Para trabajar la conducta de señalar en aquellos alumnos que no la tengan adquirida se pueden consultar las pautas incluidas en el anexo 1.

CONTENIDOS: lenguaje no verbal.

23. EL CANGURO ARTURO NO SABE QUÉ HACER

A través de esta actividad, vamos a trabajar la conducta de señalar integrada en la lectura participativa del cuento "El canguro Arturo no sabe qué hacer", que podemos encontrar en el Anexo 20.

Para estimular la conducta de señalar, el educador, antes de leer el cuento, pondrá en situación a los niños y les contará que el protagonista del cuento, que es el canguro Arturo, nunca sabe qué hacer y que hoy vamos a leer su historia para ayudarle a decidir.

Es aconsejable que se disponga en el aula de unos paneles con las imágenes del cuento en grande para que los alumnos puedan señalar.

Con cada pregunta del cuento, el educador les pedirá a los alumnos que señalen una cosa. El objeto a señalar lo podrá ir cambiando cada día. Aquellos alumnos que tengan un mayor desarrollo del lenguaje oral, podrán acompañar la conducta de señalar con la verbalización correspondiente.

CONTENIDOS: atención, lenguaje no verbal, lenguaje comprensivo.

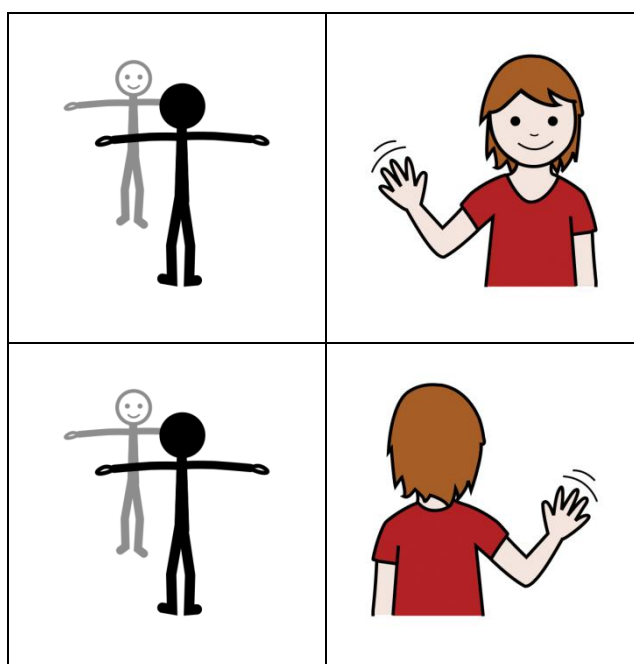
24. VAMOS A HACER MIMO

El profesor realizará gestos sencillos, por ejemplo: decir hola/adiós con la mano, aplaudir, levantar la mano para pedir la palabra... Cada vez que realice un gesto, les dirá a los niños que lo repitan. Mientras se realiza un gesto, el profesor explicará de forma oral su significado.

Una variante de esta actividad es presentar sentimientos a través de la expresión facial. Para ello, el educador podrá mostrar imágenes, o poner caras, asociadas a cada uno de los sentimientos y pedir a los alumnos que las imiten.

CONTENIDOS: imitación, lenguaje no verbal.

CLAVES VISUALES



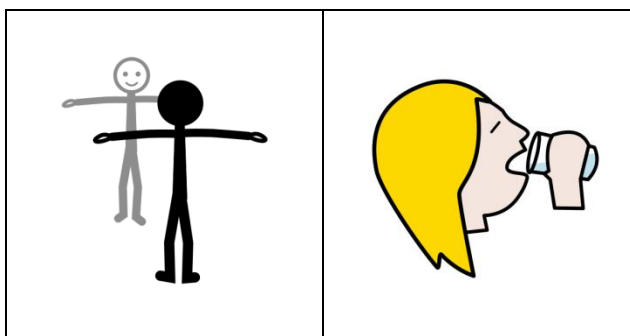
25. HAGO LO MISMO QUE TÚ

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 estamos bebiendo un vaso de agua; el profesor coge un vaso imaginario, se lo acerca a la boca y hace el gesto de beber, todo ello a la vez que va verbalizando las acciones. Una vez que él ha servido de modelo en dos o tres ocasiones, les pide a los alumnos que le acompañen, imitando los gestos.

Las acciones deberán ser muy sencillas y cotidianas: beber un vaso de agua, comerse un plátano, jugar con el cubo y la pala en la arena, lavarse las manos, la cara, los dientes...

CONTENIDOS: imitación, lenguaje no verbal, lenguaje comprensivo.

CLAVES VISUALES



26. VAMOS A PONER CARITAS

El profesor dirá una pequeña frase, o pondrá una imagen que plantee una situación que pueda generar un sentimiento y se lo explica a los niños. Por ejemplo, ante la situación de un niño rompiendo el castillo de arena que ha hecho otro, el educador explicará que, por esa razón el niño que ha hecho el castillo está muy enfadado y él mismo pone cara de enfadado e invita a los

alumnos a imitar su gesto: - *"A ver, chicos, ¿cómo ponéis vosotros cara de enfadados?"*.

Ante la imagen de un payaso, les puede decir que los payasos nos hacen reír y por eso estamos contentos. Mientras él pone cara de contento les dice a los niños: - *"A ver cómo ponéis vosotros cara de contentos"*.

CONTENIDOS: imitación, lenguaje no verbal, lenguaje comprensivo.

27. IMITANDO SONIDOS

Les explicamos a los niños que nosotros podemos imitar con nuestra boca los sonidos de objetos y animales que hemos escuchado. Por ejemplo: *"la vaca hace muuuuuuu, venga lo repetimos todos muuuuuu. Un cuco: cucú, cucú, cucú... Una oveja: beeee, beeee, beeee..."*

"Ahora, vamos a imitar a un tren, todos hacemos chucu, chucu, chucu..."

Un silbato: piii, piii, piii.... Una campana: din-don-din-don... Una campanilla: clin-clin-clin-clin..."

Para hacer esta actividad más divertida, se pueden introducir gestos, como, por ejemplo: imitar los cuernos de la vaca, hacer el movimiento de tocar una campanilla...

CONTENIDOS: imitación, lenguaje no verbal, lenguaje expresivo.

28. MI BOCA HACE SONIDOS

"Vamos a decir todos la a. Todos aaaaaaaa, muy fuerte, muy fuerte aaaaaaaa, ahora muy flojito, ahora muy deprisa aaaaaaaa, ahora muy despacio a... a... a".

"¿Cuándo decimos aaaaa?, por ejemplo, cuando bostezamos", el educador bosteza y les pide a los niños que le imiten.

"Cuando nos hacemos daño aaaah, aaahh, me he dado un golpe en la cabeza", el educador hace el gesto de dolor y vocaliza el sonido, pidiendo a los niños que le imiten.

Podemos hacer que los niños emitan el sonido vocálico, de forma repetida, mirándose al espejo y dándoles indicaciones para que miren su boca, su lengua...

Podemos proponer actividades similares a estas con los diferentes sonidos vocálicos.

CONTENIDOS: imitación, lenguaje no verbal, lenguaje expresivo.

29. HABLAMOS COMO LOS ANIMALES

Tenemos preparadas tarjetas con imágenes de animales.

Les mostramos una tarjeta, por ejemplo, de una vaca. Les decimos: *"esta es una vaca y las vacas hacen muuuuuu"*. Lo repetimos varias veces y, a continuación, les decimos: *"vamos a repetirlo todos: muuuuu, ahora lo*

hacemos muy bajito, muy bajito. Ahora lo vamos a hacer lo más alto que podamos, venga vamos a chillar fuerte: muuuuuu”.

Repetiremos esta misma secuencia con cada una de las tarjetas que les vayamos enseñando.

Una vez que se han hecho varios ensayos con cada uno de los animales, el educador realizará el sonido de uno de los animales y la tarea de los alumnos consistirá en mostrar la tarjeta del animal que corresponde.

CONTENIDOS: atención, imitación, discriminación auditiva, lenguaje comprensivo y lenguaje expresivo.

30. EL BORRICO FEDERICO

A través de la lectura participativa de este cuento trabajaremos la imitación de onomatopeyas.

Para ello, en primer lugar, les narraremos la historia en varias sesiones (la podemos encontrar en el anexo 21) para que los niños se familiaricen con ella. Posteriormente, introduciremos la imitación de las onomatopeyas sirviendo de modelo.

CONTENIDOS: atención, discriminación auditiva, lenguaje comprensivo y lenguaje expresivo.

31. JUGUEMOS AL BINGO

Preparamos una tarjeta con cuatro cuadrículas y colocamos en ellas unas imágenes correspondientes al vocabulario que estemos trabajando en el

aula. Por ejemplo, si estamos trabajando vocabulario de alimentos: pan, manzana, sopa, galletas.

Le damos a cada niño también, cuatro bolitas de plastilina, y les explicamos en que deberán poner una bolita en el dibujo correspondiente, cuando digamos el nombre. Se puede ver un ejemplo en el Anexo 22.

Previamente a la actividad del bingo, habremos trabajado en el aula el vocabulario y mostraremos, de forma repetida, la imagen correspondiente al pronunciar cada una de las palabras.

Una variante de esta actividad puede ser utilizar tarjetas de bingo con dibujos de animales, pero, en vez de decir el nombre del animal, hacemos el sonido que hemos trabajado en la actividad de reproducción del sonido de los animales. Por ejemplo, en vez de decir "vaca", les decimos hay poner la bolita en el animal que hace "muuuuu".

CONTENIDOS: atención, discriminación auditiva, lenguaje comprensivo.

32. ¿QUIÉN ES QUIÉN?

Le damos a cada niño una tarjeta; podemos utilizar tarjetas repetidas, de forma que haya varios niños en el aula con una misma tarjeta.

Por ejemplo, utilizamos cinco tarjetas diferentes: perro, gato, vaca, pato, pez...

Les explicamos a los niños que vamos a decir nombres de animales y que aquellos niños que tengan la tarjeta correspondiente al animal que

nombres tendrán que levantarse, mientras el resto permanecerán sentados.

A continuación, les diremos que se sienten y nombraremos otro de los elementos. También podemos nombrar algún animal, u objeto de la categoría que estemos trabajando, que no tenga ninguno de los niños, de forma que todos deberían permanecer sentados.

CONTENIDOS: atención, percepción-discriminación visual, discriminación auditiva, lenguaje comprensivo.

33. ¡JUGUEMOS A LAS CUATRO ESQUINITAS!

El educador coloca a cuatro niños, que puedan decir de forma inteligible el nombre de sus compañeros, en las posiciones correspondientes a las cuatro esquinas de un cuadrado, mirando hacia afuera de lo que sería el cuadrado.

En el centro se colocará otro niño, con los ojos tapados. Los alumnos colocados en las esquinas irán nombrando al compañero situado en el centro, cuando nosotros se lo indiquemos (por ejemplo, con un toque en el hombro).

El niño situado en el centro deberá moverse hacia la esquina en la que cree que está situado el compañero que le ha nombrado.

CONTENIDOS: Atención, lenguaje expresivo.

34. 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...

CONTENIDOS: imitación, ritmo, discriminación auditiva, memoria.

35. EL BORRICO FEDERICO VA AL ZOO

A través de la lectura participativa de este cuento vamos a integrar el movimiento corporal y la imitación con el lenguaje oral. Para ello, les contaremos el cuento "El borrico Federico va al zoo" (Anexo 23) en varias sesiones para que se familiaricen con la historia. Posteriormente, animaremos a los niños a que imiten los movimientos de los animales, a los que visita el borrico, Federico de forma intercalada en la narración.

En principio, el educador servirá de modelo para la imitación de los movimientos, pero paulatinamente se podrá ir retirando el apoyo visual.

CONTENIDOS: atención, imitación, memoria, lenguaje comprensivo.

36. SOMOS LOROS

Consiste en repetir palabras sencillas que diga el educador, con diferentes entonaciones. Las palabras elegidas se acompañarán de la presentación del objeto al que referencian. Esta tarea se puede insertar en los diferentes momentos de actividades de la vida diaria del aula. Por ejemplo, a la hora de la comida nombraremos diferentes objetos o diferentes alimentos a la vez que se los mostramos a los niños.

Por ejemplo: "vamos a repetir, chicos, como los loros". Decid lo que yo diga:

- Plato
- Vaso
- Cuchara
- Etc.

CONTENIDOS: imitación, lenguaje expresivo.

37. 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. Les proporcionamos un modelo de frase para presentarse: "Yo soy..."

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

38. CADA OVEJA CON SU PAREJA

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.

Esta actividad se podrá realizar cuando los alumnos conozcan el nombre de todos los compañeros.

CONTENIDOS: atención, discriminación auditiva, lenguaje expresivo.

39. ENCUENTRO A MIS AMIGOS

La actividad consiste en decirle a un alumno que coja la foto de un compañero en el panel de fotos del aula, que busque a ese compañero, se la entregue y después diga su nombre.

CONTENIDOS: atención, lenguaje expresivo.

40. CADA COSA EN SU SITIO

Mostramos a los alumnos objetos reales, e imágenes de los mismos. Colocamos los objetos reales en una mesa y les entregamos a los alumnos las tarjetas con las imágenes. Le pedimos a cada alumno que asocie la tarjeta con el objeto real, al mismo tiempo que nosotros denominamos el objeto y le pedimos al alumno que nos imite.

CONTENIDOS: atención, imitación, lenguaje expresivo.

41. 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?"*.

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?".

CONTENIDOS: atención, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

42. ¡YO LO TENGO!

Para realizar esta actividad distribuimos entre los niños unas cuantas imágenes de cosas que son conocidas por ellos y que pueden encontrar en su día a día en casa, en el aula o en el parque y que corresponden a vocabulario que estamos trabajando en el aula.

A continuación, les decimos una palabra y les pedimos que, aquellos que tienen la imagen correspondiente a la palabra que hemos dicho, la muestren y repitan la palabra en voz alta.

CONTENIDOS: atención, discriminación auditiva, lenguaje expresivo.

43. ¡SOY YO!

Los alumnos deberán realizar algún gesto visible cada vez que oigan una determinada palabra. La palabra a identificar debe ser muy significativa para los alumnos y que hemos repetido de forma previa hasta que ellos han sido capaces de identificarla. 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. Para que los niños tengan claro cuál es el personaje que les corresponde, les podemos entregar la imagen del mismo. El educador cuenta la historia, y cada vez que se nombra a uno de los

personajes, los niños que lo tienen deberán realizar una acción, por ejemplo: levantarse.

CONTENIDOS: atención, discriminación auditiva.

44. TODOS A LA VEZ!

El educador señala una palabra para que, cuando se diga, todos los participantes la repitan a la vez. Podemos entregar o mostrar a los niños un recordatorio visual para que sepan la palabra que deben identificar. Por ejemplo, si leemos el cuento de Caperucita, les podemos entregar una tarjeta de color rojo y pedirles que, cada vez que se mencione la palabra "roja", todos la repitan en voz alta.

CONTENIDOS: atención, discriminación auditiva, lenguaje expresivo.

45. JUGAMOS CON RIMAS

La actividad consiste en repetir pequeñas retahílas, compuestas de palabras que riman. Es importante que las rimas sean muy sonoras para que los niños se vayan haciendo conscientes, de forma paulatina, de la similitud de los sonidos. Podemos acompañar las palabras utilizadas de su referente o imagen, para trabajar a la vez vocabulario. Comenzaremos haciendo rimas de dos palabras que, una vez trabajadas de forma reiterada, podrán ampliarse a tres.

Por ejemplo:

- camión, sillón, pantalón

- perrito, gatito, bichito

CONTENIDOS: memoria, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

46. ENCUENTRO MI GRUPO

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 pajaritos. 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 que sois?*". Les haremos esta pregunta varias veces y los animaremos a decirlo muy bajito, más alto, muy muy alto, despacito, más deprisa, muy deprisa...

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

CONTENIDOS: atención, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

47. LES AYUDO A BUSCAR A SU FAMILIA

Les entregamos a los alumnos diferentes tarjetas en las que aparecen imágenes diversas de diferentes objetos, personas o animales. Por ejemplo; les entregamos seis tarjetas: en tres de ellas aparecen gatos de diferentes características (color, tamaño...) y en las otras, tres perros, teniendo en cuenta lo mismo.

Les pedimos a los alumnos que agrupen las tarjetas de gatos con las de gatos y las de perros con las de perros, al mismo tiempo que los niños realizan esta tarea nosotros les iremos guiando: *"muy bien, estás colocando los gatitos con su familia"* y señalaremos las tarjetas de los gatos. Por otra parte, señalaremos las tarjetas de los perros y diremos: *"¡Ah! Y aquí estas colocando los perros con su familia"*. Una vez que el niño haya finalizado la clasificación le preguntaremos *"¿quiénes son estos?"*, señalando una de las dos categorías y, seguidamente, *"¿quiénes son estos otros?"*, señalando la otra.

Este tipo de actividad se puede referir también a acciones. Por ejemplo: podemos presentar seis tarjetas: tres de niños jugando en el parque y tres de niños en la escuela. El desarrollo de la actividad sería el mismo y las preguntas a los alumnos estarían referidas a la actividad que están realizando los niños.

CONTENIDOS: atención, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

48. MIS CANCIONES FAVORITAS

Se recomienda seleccionar una serie de canciones que serán el cancionero del aula. El número de canciones seleccionado por aula no debe superar las 5 o 6, ya que, en estas edades tempranas, es muy importante la repetición. Por otra parte, puede ser una buena estrategia utilizar canciones para señalar momentos dentro de las rutinas del aula, por ejemplo: una canción para señalar que ha llegado el momento de la comida o de ir a dormir...

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 y/o movimientos corporales acompañando a las canciones, para facilitar el recuerdo y el lenguaje no verbal y trabajar de forma integrada el movimiento corporal y el lenguaje.

Una buena estrategia puede ser utilizar el lenguaje bimodal, acompañando las canciones con signos de la LSE. Es importante tener en cuenta que no debemos signar toda la canción sino únicamente aquellas palabras que sean más relevantes.

Periódicamente, 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, ya que permite trabajar de forma lúdica y divertida el lenguaje y sus prerrequisitos: ritmo, entonación, memoria, atención, comunicación no verbal -si las acompañamos de gestos y/o movimientos corporales- y, por supuesto, lenguaje comprensivo y expresivo.

Podemos encontrar un ejemplo de cancionero para el aula, con propuestas de actividades, en el anexo 24, así como en las siguientes imágenes.

CONTENIDOS: imitación, ritmo, lenguaje no verbal, memoria, lenguaje expresivo.





		
<p>Un</p>	<p>Elefante</p>	<p>Tela de araña</p>

Un elefante se balanceaba
sobre la tela de una araña.
Como veía que resistía,
fue a llamar otro elefante

49. ESTE SOY YO

El profesor señalará las principales partes de su cara, a la vez que las nombra: ojos, boca, nariz, orejas... Cuando se trate de un órgano único, lo señalará con una única mano y si el órgano es doble, lo señalará con las dos manos para que los niños aprecien la diferencia. Tras varias demostraciones, pediremos a los niños que hagan lo mismo y que digan el nombre del órgano que señalan.

Otra variante de esta actividad puede ser nombrar y señalar las principales partes del cuerpo.

CONTENIDOS: imitación, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

50. LA CAJA DE LAS SORPRESAS

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.

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

51. ¿QUÉ ESTÁ PASANDO?

Utilizando imágenes de acciones sencillas como referente, podemos decir una frase referida a una acción y pedimos a los niños que la repitan. Por ejemplo: *"el niño juega con la pelota"*; señalamos en la imagen el niño y la pelota, a continuación, tras repetir esta acción varias veces, les decimos la frase incompleta (*"el niño juega con la..."*) y les animamos a que la completen a la vez que señalamos en la lámina la pelota para que les sirva de referente.

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

52. ¿QUÉ ESTÁN HACIENDO?

De forma general, se propone plantear imágenes de acciones cotidianas simples, en las que el educador, nombrará los objetos y/o narrará las acciones que se están llevando a cabo, de forma muy sencilla. Para ello utilizará frases cortas, gramaticalmente correctas, con una estructura sintáctica completa (S+V+C) y evitando la sustitución de los nombres por pronombres.

Una vez que hayamos trabajado de esta forma en varias ocasiones, podemos pedir a los alumnos que nombren algunos de los objetos que aparecen en la lámina. También podemos esperar que respondan a preguntas referidas a acciones utilizando holofrasas o frases con dos elementos. Por ejemplo: ante la lámina de un niño que está jugando y para responder a la pregunta *"¿qué está haciendo el niño?"*, algunos alumnos podrán decir *"jugar"* y otros, *"niños jugar"*. En cualquier caso, el educador les dará un feedback utilizando la frase completa: *"Así es, el niño está jugando"*.

Se utilizarán acciones sencillas, como comer, jugar, beber, bañarse...

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

53. CADA COSA EN SU LUGAR

Presentamos a los alumnos varios objetos (tres o cuatro, no más) que pueden encontrar y que utilizan habitualmente en su escuela. Nombramos cada uno de ellos a la vez que los señalamos. Pedimos a los niños que nos acompañen y que repitan la palabra con nosotros. Posteriormente, tras los ensayos necesarios de repetición, les pedimos que digan el nombre del objeto que les señalemos, sin decirlo nosotros.

Podemos realizar esta misma actividad utilizando láminas sencillas en las que aparezcan los objetos que queremos trabajar.

Se pueden hacer diferentes variantes: cosas del parque, cosas de casa...

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

54. PREFIERO ESTO

Con esta actividad proponemos que los niños tengan que elegir entre varias cosas y expresen de forma oral su elección.

Por ejemplo, si van a realizar una actividad de pintar con pintura de dedos, les podemos dar a elegir con qué color quieren hacerlo: "*¿tú qué color quieres usar, el rojo o el verde?*", les mostraremos las dos pinturas, diciendo de nuevo el color, e incitaremos a los niños a que respondan de forma oral.

Si el niño señala un color y hace un intento de expresión oral, lo daremos por bueno (aunque no sea inteligible), le daremos la pintura elegida y le

proporcionaremos un feedback de corrección: *"muy bien, toma la pintura verde"*. Si el niño únicamente señala, antes de darle la pintura elegida, debemos hacer varios intentos para incitarle a que intente expresarlo también de forma oral.

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

55. ¿QUÉ NECESITO?

Les proporcionaremos a los niños una serie de expresiones para comunicar sus necesidades. Por ejemplo, cuando quiera pedir un objeto, les diremos que tienen que decir *"quiero..."* y el nombre del objeto. No importa si el niño lo dice bien, simplemente valoraremos el hecho de que lo intente. Diga lo que diga, si no es correcto, no haremos una corrección explícita, sino que, utilizando las técnicas de expansión y extensión le diremos: *"¿qué quieres? ¿quieres agua?"*. *"Muy bien, pues venga vamos al beber"*. En general, debemos evitar proporcionarles los objetos en ausencia total de verbalización, salvo en casos muy específicos. Por ejemplo, para incitarles a verbalizar cuando simplemente señalan, les podemos ofrecer dos alternativas: *"¿qué quieres, la pelota o la muñeca?"*.

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

56. ¿CÓMO SON LAS COSAS?

Se presenta una afirmación y luego se realiza una pregunta para que el niño complete la respuesta. Para facilitar la comprensión, se utilizará apoyo visual. Con esta actividad se pueden trabajar conceptos básicos.

Por ejemplo:

- *"La manzana es roja. ¿De qué color es la manzana?"*
- *"El plátano es amarillo. ¿De qué color es el plátano?"*
- *"El elefante es grande. ¿Cómo es el elefante?"*

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

57. ¿DÓNDE ESTÁN?

Se utilizan láminas de lenguaje funcional, que representen escenas cotidianas para los niños: la cocina, el supermercado, el parque... Pueden servir cuentos similares a los de Teo (Denou, 2014).

El educador narra previamente la lámina en varias ocasiones. Después, les haremos preguntas, de lo más sencillo a lo más complicado:

- Señalar lo que le digamos.
- Que nombren lo que nosotros señalamos.
- Les preguntamos "¿dónde está...?"
- Les preguntamos qué está haciendo cada uno de los personajes, por separado.
- Etc.

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

58. EL HADA MARAVILLA

De forma previa a la realización de esta actividad habremos narrado en el aula, en varias ocasiones, la historia "El Hada Maravilla" (Anexo 25) que servirá para contextualizar la actividad y facilitar su comprensión por parte de los alumnos.

En un rincón del aula se coloca una lamparita, que a veces puede estar encendida y otras veces apagada. Utilizando las pautas para trabajar el cuento "El hada Maravilla", disponible en el Anexo 26, se les explica a los niños que la lamparita es mágica y que dentro hay un hada que concede deseos (el poder llevar un objeto del aula a casa). Junto con la lamparita, se colocará un tablero con imágenes de los objetos que hayamos seleccionado (cinco o seis), para que los alumnos puedan pedirlos. Puede tratarse de la mascota del aula, o juguetes muy llamativos para ellos, y que solo se utilicen para esta actividad.

En la siguiente imagen podemos ver un ejemplo de dicho tablero o panel:



Se divide la clase en grupos y cada día le tocaría a un grupo el poder elegir.

En este caso, cuando la lámpara esté encendida, los niños deberán acercarse a ella en el turno que establezca el educador, y pedir lo que deseen. Para que puedan realizar la petición, de forma previa, el educador habrá modelado cada frase con los diferentes objetos.

Por ejemplo, cuando quiera pedir la mascota del aula, les diremos que tienen que decir *"quiero... la mascota"*. No importa si el niño lo dice bien, simplemente valoraremos el hecho de que lo intente. Diga lo que diga, si no es correcto, no haremos una corrección explícita, sino que, utilizando las técnicas de expansión y extensión le diremos: *"¿qué quieres? ¿quieres la mascota?"*. *"Muy bien, pues venga, coge la mascota"*. En este momento, el niño retirará del tablero la imagen de la mascota y acompañará al educador al cofre donde están guardados los objetos seleccionados, para que pueda canjear la imagen por el objeto real. En ese momento, el educador indicará al niño que realice de nuevo la petición: *"Quiero la mascota"*.



En general, debemos evitar proporcionarles los objetos en ausencia total de verbalización, salvo en casos muy específicos. Por ejemplo, para incitarles a verbalizar cuando simplemente señalan, les podemos ofrecer dos alternativas: *"¿qué quieres, la mascota o la pelota?"*

Como ya se ha mencionado anteriormente, 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, la imaginación..., envolviendo cualquier actividad de un ambiente lúdico.

En este caso se trata de promover la expresión oral de los alumnos, ya que lo que el cuento propone es que los alumnos le expresen un deseo al hada. Para que ésta les pueda conceder dicho deseo.

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

59. LA MASCOTA DICE

Podemos trabajar el seguimiento de órdenes sencillas, a la vez que promovemos la adquisición de conceptos básicos. A modo de ejemplo: entregamos a los niños dos objetos, podrían ser dos bloques de construcción, uno grande y otro pequeño. Antes de iniciar la actividad, hacemos varios ensayos indicándoles cuál es el pequeño y cuál es el grande. A continuación, les vamos dando órdenes sucesivas:

- Ahora cogemos todos el bloque grande.
- Ahora vamos a soltarlo.
- Ahora cogemos todos el bloque pequeño.
- Ahora vamos a dejarlo.
- Ahora vamos a coger otra vez el bloque pequeño...

Podemos realizar variantes de este juego, por ejemplo, si les damos un recipiente podemos trabajar los conceptos dentro y fuera....

Otra variante de esta actividad puede ser indicarles que hagan movimientos con su propio cuerpo. Por ejemplo: nos ponemos de pie, nos sentamos, levantamos los brazos, bajamos los brazos...

También podemos hacer esto mismo utilizando el aparato bucofonatorio. Por ejemplo: abrimos mucho la boca, apretamos fuerte los labios, sacamos la lengua un poquito, sacamos la lengua mucho...

Podemos hacer que las instrucciones las de la mascota del aula. Tras cada una de las instrucciones, les podemos hacer una pregunta para que verbalicen el concepto. Por ejemplo: "¿qué bloque tenéis ahora en la mano?", para que respondan "el grande" o "el pequeño".

CONTENIDOS: atención, movilidad orofacial, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

60. JUGUEMOS CON LAS MARIONETAS

El educador lee un cuento que incluya marionetas (por ejemplo, con los personajes de Pepa Pig), y construye una historia o narra una escena

cotidiana, utilizando esos muñecos o marionetas, como acompañamiento a la narración. En este segundo caso, se recomienda tener láminas de apoyo con las escenas que se van a representar.

Mientras lee, va representando las escenas del cuento con las marionetas. Puede leerlo y representarlo varias veces. A continuación, les entrega las marionetas a los alumnos, que van representando una o varias escenas cada uno, hasta que, entre todos, leen y representan el cuento completo. El educador promoverá la expresión oral de los niños a través de la realización de preguntas, comentarios, señalando en las imágenes...

CONTENIDOS: memoria, imitación, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

61. EL BORRICO FEDERICO QUIERE VER LA NIEVE

La propuesta es llevar a cabo una serie de actividades en torno a la lectura participativa del cuento "El borrico Federico quiere ver la nieve" (Anexo 8).

Un ejemplo para llevar a cabo una lectura participativa de este texto lo podemos encontrar en el Anexo 7. Estas pautas son simplemente un ejemplo, que pretende servir de guía, para que el educador pueda diseñar actividades que conviertan la lectura de cuentos en su aula en lecturas participativas y, por lo tanto, en momentos activos donde el aprendizaje es más significativo.

CONTENIDOS: atención, memoria, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo

62. EL PATO GARABATO

En este caso, la actividad se realiza en torno a la lectura participativa del cuento "El pato Garabato", que consiste en un pato que descubre una pelota en la granja en la que vive. Inicialmente, le da miedo, pero luego disfruta y llega a convertirse en su juguete favorito. (Anexo 27).

Una ampliación de esta actividad la podemos encontrar en el Anexo 28, en el que se puede trabajar el vocabulario de las partes del cuerpo, a través de su protagonista.

CONTENIDOS: atención, memoria, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

63. 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 educador 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.

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.

CONTENIDOS: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

64. VAMOS A RECITAR POESÍAS

En este caso, al tratarse de alumnos tan pequeños, vamos a utilizar breves retahílas que primero recitará el educador para que posteriormente le acompañen los alumnos en las repeticiones.

La forma más adecuada de trabajar con retahílas o poesías requiere que el educador las narre en varias ocasiones, marcando mucho la entonación y enfatizando los aspectos más significativos. Posteriormente, los alumnos irán aprendiendo pequeños fragmentos que luego recitarán. Acompañar el recitado de poesía con claves visuales y gestos o movimientos corporales puede ayudar a los alumnos a evocar el contenido verbal

Al igual que cantar canciones, escuchar y recitar poesías y retahílas, es una forma muy positiva de promover el desarrollo del lenguaje, ya que permite trabajar de forma global la imaginación y la creatividad y, de forma más concreta, refiriéndonos al lenguaje y sus prerrequisitos, aspectos como: el ritmo, la entonación, la memoria y la atención. Además, permite trabajar tanto el lenguaje comprensivo, como el expresivo.

Por todo ello, es muy recomendable seleccionar un poemario de aula con breves poemas o retahílas, con el que los alumnos trabajarán a lo largo de todo el curso y que también podrán llevar a casa para que sus padres los acompañen en el recitado. No debemos seleccionar un número elevado de retahílas, ya que es importante que las repitamos e múltiples ocasiones para que los alumnos las memoricen e intente reproducirlas. Una estrategia muy útil puede ser asociar estas retahílas con algunos momentos de la vida diaria en el aula: la comida, ir a dormir...

Podemos encontrar un ejemplo de cuaderno de retahílas en el Anexo 29. En este mismo anexo encontraremos algunas pautas para trabajar las retahílas en el aula.

CONTENIDOS: atención, ritmo, memoria, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

65. 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...

En función de la situación de aprendizaje que se esté trabajando en el aula, el educador mencionará una característica de aquel objeto que quiere que identifiquen los niños. Por ejemplo, si se están trabajando los colores, el educador dirá: "es una cosita que es de color rojo", les mostrará a los niños un objeto de color rojo, e incitará a los niños para que busquen en el aula otros objetos del mismo color. Cuando los niños acudan al educador con los objetos, dirá el nombre del alumno y nombrará el objeto que ha encontrado y la característica por la que se buscaba. Por ejemplo: "Muy bien. Mario ha encontrado la pelota que es de color rojo".

CONTENIDOS: atención, memoria y lenguaje comprensivo.

66. EL ESPACIO 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 con 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 con 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.).

EL uso de los juegos de mesa debe ser guiado por el educador, que es el que marcará la dinámica de la actividad (normas, turnos) por lo que, por noma general, deben trabajarse en pequeño grupo. Además, puede aprovechar

esta situación para fomentar la comunicación de todos los alumnos, enriqueciendo las actividades que propone el juego (ej.: ante un juego de búsqueda de un alimento, puede nombrarlo oralmente y pedir a los alumnos que lo repitan) y/o añadiendo variantes.

En el Anexo 30 se han seleccionado algunos juegos de mesa comerciales que inciden especialmente en el desarrollo de habilidades sociales y la pragmática del lenguaje.

CONTENIDOS: atención, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo.

67. AL BORRICO FEDERICO LE GUSTA LA PRIMAVERA

La propuesta es llevar a cabo una serie de actividades en torno a la lectura participativa del cuento "Al borrico Federico le gusta la primavera" (Anexo 10).

Un ejemplo para llevar a cabo una lectura participativa de este texto lo podemos encontrar en el Anexo 9. Estas pautas son simplemente un ejemplo, que pretende servir de guía, para que el educador pueda diseñar actividades que conviertan la lectura de cuentos en su aula en lecturas participativas y, por lo tanto, en momentos activos donde el aprendizaje es más significativo.

CONTENIDOS: atención, memoria, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo

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 60 y 63, 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 60	Actividad 60 adaptada
<p>El educador lee un cuento (Ej.: Pepa Pig) o narra una historia que incluya marionetas.</p>	<p>El educador lee un cuento (Ej.: Pepa Pig) o narra una historia que incluya marionetas.</p>
<p>Mientras lee o relata la historia, va representando las escenas del cuento con las marionetas. Puede leerlo y representarlo varias veces.</p>	<p>Mientras lee o relata la historia, va representando las escenas del cuento con las marionetas. Puede leerlo y representarlo varias veces.</p>
<p>A continuación, les va entregando las marionetas a los alumnos, que van representando una o varias escenas cada uno</p>	<p>A continuación, les entrega las marionetas a los alumnos, que van representando una o varias escenas cada uno, ayudándose de los dibujos del cuento o de láminas que incluyan las escenas de la narración. Podemos darle la opción de elegir la escena que quiere representar y mantenemos la imagen para que le sirva de guía en la realización de gestos y acciones con la marioneta.</p>
<p>El educador promoverá la expresión oral de los niños a través de la realización de preguntas o comentarios.</p>	<p>El educador irá narrando la representación del niño. Estimulará la expresión oral realizando falsas afirmaciones, realizando preguntas a las que pueda responder asintiendo, negando o a través de las marionetas.</p>

Actividad 63	Actividad 63 adaptada
<p>Los alumnos se llevan la mascota a su casa un fin de semana.</p>	<p>Los alumnos se llevan la mascota a su casa un fin de semana.</p>
<p>La familia hace fotos del niño y la mascota, en las diversas actividades que realicen.</p>	<p>La familia hace fotos del niño y la mascota, en las diversas actividades que realicen y una breve narración de cada situación.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>El educador guiará a cada alumno para que pueda narrar las diferentes actividades, con ayuda de las fotos.</p>	<p>El educador pedirá al alumno que imite sus gestos.</p>

10. INTERVENCIÓN: IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

El entorno familiar es clave en el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades comunicativas de nuestros alumnos, ya que constituye el primer ámbito de socialización. 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 de las capacidades de nuestros alumnos, focalizando nuestra atención, en este caso, en los aspectos relacionados con el lenguaje.

Por ello a continuación, adjuntamos una propuesta de pautas para las familias de alumnos del primer 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.

Asimismo, incluimos una propuesta de una sesión para una Escuela de Padres (Anexo 31). Entendemos que se trata de un espacio muy adecuado para poder transmitir a las familias la importancia de su papel en el desarrollo del lenguaje. Como decíamos anteriormente, es fundamental adaptarlo a las

características concretas de las familias de cada centro educativo y sus necesidades.

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 24 y 36 meses fundamental.

En el proceso de adquisición del lenguaje, la familia y la escuela son primordiales, ya que son los dos contextos donde los niños maduran, se desarrollan y aprenden. El contexto familiar tiene gran importancia en el desarrollo del lenguaje y sus prerrequisitos, ya que:

- Es el primer ámbito de socialización.
- Es un entorno en el que se sienten protegidos y seguros.
- Pasan mucho tiempo en ese ámbito, con sus padres, hermanos, abuelos...
- Hay una amplia variedad de actividades que realizar, así como entornos, que pueden ser muy enriquecedores,

y todo ello es fundamental para la adquisición del lenguaje.

Por ello, podemos tener en cuenta algunas líneas de actuación que las familias pueden desarrollar y que ayudarán a los niños a progresar en la evolución del lenguaje y las habilidades comunicativas.

BUENOS HÁBITOS

Por un lado, comenzamos por aquellos hábitos que pueden contribuir a promover un mejor desarrollo del lenguaje y de la capacidad comunicativa. Aunque en muchos casos no somos conscientes, el lenguaje y, sobre todo, el habla y la articulación de sonidos tienen una base importante en los primeros momentos de la vida. Uno de estos hábitos fundamentales es la alimentación. Los órganos con los que comemos son los mismos que con los que hablamos: labios, lengua, paladar... por lo que, si ejercitamos adecuadamente estos, por medio de una alimentación adecuada en el bebé y el niño, estaremos favoreciendo la adquisición y correcta articulación de fonemas en un futuro.

▪ Alimentación.

Nos referimos a la ejercitación de las estructuras implicadas en el habla. Como decíamos, son las mismas que las de la alimentación (lengua, labios, paladar). Así, tienen una especial relevancia los hábitos alimenticios del niño, puesto que la masticación es una actividad fundamental para promover el desarrollo y fortalecimiento del aparato bucofonatorio (boca, paladar, lengua...).

Los niños comienzan su alimentación con la succión, que es un acto reflejo y que según van madurando, se va convirtiendo en voluntario, permitiendo que puedan hacer más movimientos. Es el momento de 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 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 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. Esta coordinación y fuerza del aparato bucofonatorio puede favorecer la articulación de los fonemas. Por ejemplo, para pronunciar correctamente el sonido [rr], debemos colocar la lengua en un sitio determinado, y hacer que esta "vibre". Si la lengua no tiene fuerza suficiente, porque siempre comemos triturados, puede ser más difícil realizar los movimientos requeridos para esa articulación.

Algunas pautas para la alimentación son:

- Desde los 7 u 8 meses, podemos introducir alimentos semisólidos, por lo que en la etapa de los 24 a los 36 meses, este proceso debería estar consolidado.
- Si todavía utiliza biberón para la ingesta de alimentos líquidos hay que ir paulatinamente disminuyendo su uso hasta eliminarlo. Para ellos podemos utilizar elementos como vasos adaptados, pajitas... Para ello, algunas recomendaciones son:
 - Pasar cuanto antes del biberón al uso de vasos. Desde los 8 meses podemos ofrecerle vasos para que pueda beber, con nuestra ayuda.
 - Les costará, dado el momento madurativo de los órganos bucofonatorios y de los movimientos relacionados necesarios para beber de un vaso; es necesario fruncir los labios, determinados movimientos de la lengua... pero podemos iniciar el

cambio, a través del juego y del uso de elementos adaptados. Primeramente, utilizaremos vasos adaptados. En el mercado hay multitud de opciones: de tetinas de plástico duro, antiderrame, con tapa, con doble asa, con pajita dura incorporada, etc.

- Inicialmente se manchará, pero no tenemos que generar tensión por ello.
- Además, es importante permitir que el niño se manche (no solo con los alimentos líquidos, también con los sólidos). Esto es así porque a comer y a beber se aprende, igual que pasa con otras tareas del futuro (como cortar con un cuchillo, o atarse los zapatos). Si el niño no lo intenta, será más difícil que aprenda a hacerlo solo.
- Es importante que vayamos haciendo un cambio progresivo, según se vaya acostumbrando el niño a beber en vaso y a sustituir el biberón por él.
- El cambio será progresivo, intentando que el número de biberones sea, poco a poco, menor, sustituyéndolo por algunas tomas en vaso.
- Primero le dejaremos el nuevo vaso sin líquido, para que lo explore y juegue con él. En este momento, jugamos a que bebemos, para que nos imite, se lo lleve a la boca, etc.
- Si hay un hermano mayor en la familia, es fundamental que pueda ser el modelo del pequeño en este sentido. Se pueden ofrecer vasos iguales, para que ambos beban a la vez.
- Hay que dejar de preocuparse de que el niño no coma, si no es en biberón. Inicialmente se negará, porque le cuesta más que la succión necesaria para beber del biberón, pero una opción es,

por ejemplo, hacer papillas espesas que pueda tomar con ayuda de una cuchara. Siempre es mejor que un biberón, a estas edades.

- Debemos ser consistentes, porque si se niega a beber en vaso y directamente le damos el biberón, fomentaremos que esta conducta se mantenga, haciéndolo más difícil para todos.
 - Y, sobre todo, mucha paciencia. Lo aprenderá y dejará de usar el biberón, pero hay que ayudarlo a conseguirlo, poco a poco.
- Para introducir los alimentos sólidos, en un primer momento es recomendable hacer trocitos muy pequeños para ir aumentando progresivamente su tamaño en función del desarrollo del niño.
 - Dejar que el niño disfrute con el momento de la comida. No preocuparse por las manchas, o los trozos caídos al suelo. El momento de la comida debe ser positivo, por lo que debemos dejar que explore y disfrute con ello.
 - Dejar que coja alimentos con la mano y se los lleve a la boca. Probar alimentos de diferentes texturas hará que su lengua y sus labios hagan movimientos diferentes, que vienen muy bien para el futuro desarrollo de su habla.

Podemos encontrar un díptico con pautas dirigidas a las familias en relación con la alimentación en el anexo 32.

▪ **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, debemos tener en cuenta también el uso de chupetes. Es recomendable su uso durante un tiempo determinado, en el que cumplen su función.

El chupete, supone la calma para el bebé, mientras se mantiene ese reflejo de succión del que hablábamos anteriormente.

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 y causando alteraciones en su anatomía. Además, su uso, a la larga, estropea sus dientes, por el desgaste ejercido en ellos.

Como podemos ver, el uso prolongado en el tiempo del chupete es perjudicial por lo que, si en la etapa comprendida entre los 24 y los 36 meses el niño sigue utilizándolo, es recomendable abordar su retirada.

Algunas pautas para la eliminación del uso del chupete son:

- El chupete es un objeto de apego, que además relacionan con la relajación que les supone la succión del mismo. Por ello, es importante ofrecerle otras opciones para esos momentos, como un objeto determinado (un peluche, una mantita...).
- A estas edades, los alumnos ya comprenden algunos aspectos de su cotidianidad, por lo que podemos implicarles en la sustitución del chupete por un objeto de apego, negociando con ellos el cambio...
- Si en un primer momento demanda insistentemente el chupete, podemos jugar con él, ofrecerle otros objetos... entretenerle, dirigir su atención hacia algo que le parezca divertido y satisfactorio.

▪ 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 mientras escucho, y luego te contesto), amplían su vocabulario, etc.

Algunos ejemplos son:

- En la hora de la comida / cena / merienda... evitar las pantallas (tablets, móviles, televisión...) y fomentar una conversación en la que participen los adultos y los niños. Es un buen momento para que les incitemos a hablar, por ejemplo, dándoles a elegir entre dos alimentos: *"¿qué prefieres merendar: un quesito, o un plátano?"*, también le podemos preguntar: *"¿te gusta?" "¿está rico?"* ...
- Al recogerle de la escuela podemos verbalizar los planes que tenemos para esa tarde, preguntándoles por sus preferencias: *"Ahora vamos a ir a casa y vamos a merendar. ¿tú qué quieres merendar?", "Ahora vamos a ir al parque, ¿quieres jugar en los columpios, o en el arenero?"*
- Contarles nuestro día a día y preguntarles todos los días por el suyo en la escuela o en el colegio, haciendo referencia a cosas muy concretas. *"Yo hoy 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 tenderán 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 comunicarse.
- 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.
- Enfatizar el mensaje a través de un uso variado de la entonación.
- Hablarles de cosas que puedan entender.
- Poner al niño en situación de emitir vocalizaciones, sonidos palabras, preguntando, exclamando, animando, dando órdenes sencillas...
- No imitar las cosas que dice mal. Repetírselas con el modelo correcto sin utilizar una corrección explícita.

Es importante que, además de darle el modelo correcto, amplíemos 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, hasta que tenga adquirido ese vocabulario. A partir de ahí, ir ampliando.
- 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 DE JUEGO PARA FOMENTAR SU LENGUAJE

Planificar 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.

Al seleccionar los juegos debemos utilizar aquellos que promuevan el desarrollo de la fantasía, que favorezcan la interacción con otros miembros de la familia o con iguales y que, en la medida de lo posible, favorezcan la comunicación. En ningún caso, la televisión, tablets y otros dispositivos similares pueden sustituir la interacción con otras personas, ya que estos dispositivos suponen una exposición pasiva al lenguaje, no basada en la interacción.

Algunas ideas en este sentido son las siguientes:

- 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; por ejemplo, un dominó de imágenes. Este momento es ideal para que participen los diferentes miembros de la familia.
- Jugar a desempeñar diferentes roles (jugar a los médicos, a las tiendas...). Por ejemplo, comprar, utilizando juguetes de comidas: *"Quiero una pera y un plátano"*. Esto aumenta su vocabulario.
- Jugar a una versión adaptada del veo-veo; por ejemplo, decirle *"veo una cosita de color rojo, mira es la pelota ¿tú ves alguna otra cosita de color rojo?"*. Si el niño dice la pelota, también lo daremos por bueno, le diremos algún otro objeto que haya de color rojo y volveremos a pedirle que identifique algo de color rojo.
- Propiciar que participe en situaciones de juego con otros niños fuera del ámbito escolar: llevarle a diario al parque, invitar amigos a casa, acudir a ludotecas...

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 los anexos 34 y 35 podemos encontrar pautas para la narración de cuentos en familia.
- 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.

Podemos encontrar pautas para las familias en este sentido en el Anexo 36.

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 y el lenguaje que habrá que contextualizar a cada aula, planteamos una valoración global y eminentemente cualitativa, mediante un cuestionario. Se encuentra en el Anexo 37 del presente programa.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V. & Moreno, A. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Editorial Masson.

Aitchison, J. (1992). El mamífero articulado. Introducción a la psicolingüística. Editorial Alianza.

Alba, C. (2018a). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), pp. 21-27.

Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley Editorial

Bosch, L (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Editorial Masson.

Bruner, J. (1975). De la comunicación al lenguaje: Una perspectiva psicológica. *Cognition*, 3 (3), pp. 225-287.

Busto, I. (1988). *Discriminación auditiva y logopedia*. Editorial CEPE.

Crystal, D. (1981). *Lenguaje infantil. Aprendizaje y lingüística*. Editorial Médica y Técnica.

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.

Denou, V. (2014). *La casa de Teo*. Editorial Timun Mas Infantil.

Gallardo, I. E. (2017). Inicio tardío del lenguaje: revisión general. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 5(3), 89-96.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

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.

Palazón, J. (2023). Indicadores relevantes o "banderas rojas" de posibles problemas del desarrollo del lenguaje en los primeros años. Recuperado 13 de abril de 2023 de: <http://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/2023/02/indicadores-relevantes-o-banderas-rojas.html>

Peña-Casanova, J. (2002). *Manual de logopedia*. Editorial MASSON.

Pérez Pedraza, P. & Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Rev. Pediatr. Aten Primaria*, 8, pp. 679-93.

Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

Real Academia Española (RAE). INFORME DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA sobre el uso del lenguaje inclusivo en la Constitución

Española, elaborado a petición de la Vicepresidenta del Gobierno. Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española, [S.l.], p. 5-207, ene. 2020. Disponible en: <http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/397/874>.

Real decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Rodero, Emma & Rodríguez-de-Dios, Isabel (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional de la información*, v. 30, n. 6, e300601. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.01>

Schaeffer, B., Raphael, A. & Kollinzas, G. (2005). Habla signada para alumnos no verbales. Alianza Editorial

Serrano, M. (2006). Estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil. *Revista digital Investigación y Educación*, 22, pp. 1-46.

Singleton, N. C. (2018). Late talkers: Why the wait-and-see approach is outdated. *Pediatric Clinics*, 65(1), 13-29.

Snow, C.E. (1977). Mothers' speech research: From input to interaction. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 31-49). Cambridge University Press.

UOC. Universitat Oberta de Catalunya (2017). Intervención en los niños con TEL_Gerardo Aguado. Youtube. En <https://www.youtube.com/watch?v=IDM4tvt1gCY>

Visser-Bochane, M. I., Gerrits, E., van der Schans, C. P., Reijneveld, S. A. y Luinge, M. R. (2017). Atypical speech and language development: a consensus study on clinical signs in the Netherlands. *International journal of language & communication disorders*, 52(1), 10-20.

Vygotsky, L. (1997). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial La Pléyade.