



Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Estudios de Doctorado en Psicopedagogía

**Diseño y evaluación de un programa de
intervención didáctica para alumnado
de educación infantil y primaria con
trastorno fonológico**

ISABEL A. GÓMEZ PÉREZ

Granada, 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Isabel A. Gómez Pérez
D.L.: GR 347-2013
ISBN: 978-84-9028-365-3



Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Diseño y evaluación de un programa de intervención didáctica para alumnado de educación infantil y primaria con trastorno fonológico

Memoria del trabajo de Tesis Doctoral realizado bajo la dirección de Dr. José Luis Gallego Ortega, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, que presenta Isabel Angustias Gómez Pérez para optar al grado de Doctor en la especialidad de Didáctica y Organización Escolar.

Vº Bº del director

Fdo.: José Luis Gallego Ortega

Fdo.: Isabel A. Gómez Pérez

Esta tesis la dedico a mi madre por ser la artífice en la culminación de este trabajo. Siempre ha estado a mi lado en la tierra y desde hace unos días lo está desde el cielo, brindándome a cada instante el aliento necesario para seguir adelante en mi destino.

Gracias mami por tanto amor.

AGRADECIMIENTOS

Considero necesario dedicar un pequeño espacio de mención y agradecimiento, dedicado a aquellas personas e instituciones que, de una u otra forma, han posibilitado que este trabajo se haya hecho realidad. La lista sería muy larga y sin duda alguna se me olvidaría alguien. A ellos también van dedicadas estas líneas de agradecimiento.

En primer lugar, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, Dr. D. José Luis Gallego Ortega, quien con su buen hacer, de manera desinteresada y generosa, me ha ofrecido su apoyo moral, humano y científico en todo momento y en todo cuanto he necesitado además de instruirme.

A los directores, profesores, padres y niños de los Centros Educativos que han colaborado y participado en esta investigación pues sin su ayuda, hubiese sido imposible la realización de este trabajo.

A D^a Gemma Puertas por su cariño, dedicación y eficaz trabajo estadístico.

Al Dr. D. Antonio Romero López, mi mejor maestro, por su desprendida ayuda y por el apoyo firme e incondicional en los momentos difíciles de mi vida. Y a nuestro amigo común Dr. D. Eduardo Fernández de Haro.

Al Dr. D. Emilio Sánchez, porque ha sido uno de los puntales donde, en numerosas ocasiones, durante este periodo de tiempo me he sujetado y por sus geniales sugerencias para este trabajo.

A D. Javier Martínez, a D. José Antonio Villena y a mis Hermanitas del Cordero por el acompañamiento espiritual y aliento en el

trabajo del día a día.

A Juan Pablo Uroz Muñoz, por su permanente apoyo con espíritu alentador, contribuyendo, incondicionalmente, a lograr las metas y objetivos propuestos.

A todos mis compañeros y amigos, especialmente a Maru Ayllón, Isabel Monge, Ana Isabel Garralda, Juan Ramos, Yolanda Canut, Isabel de las Heras y M^a Cruz Escudero porque siempre me fortalecieron en los momentos débiles.

A todos los que me animaron durante este proceso.

A toda mi familia, más concretamente a mis padres por todo el amor que siempre me han dado y porque he tenido en ellos un ejemplo a quien seguir. A mis hermanos Jesús, Carlos y Javi. A mis cuñadas Sole, Carlota e Inmaculada y a mis sobrinos Jesús, Carlos y Beatriz.

De manera especial, quiero expresar mi agradecimiento más profundo a mi marido José Manuel y a mi hija Maribel, mis baluartes, por su sacrificio, comprensión, ayuda y apoyo de manera constante y espléndida.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1. DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y SUS COMPONENTES	9
1. CONCEPCIONES TEORICAS DE LA ADQUISICION Y DESARROLLO DEL LENGUAJE	12
2. DESARROLLO DEL COMPONENTE FONÓLOGICO DEL LENGUAJE	25
3. DE LA PALABRA A LA ORACIÓN: EL DESARROLLO DEL COMPONENTE SINTÁCTICO	38
4. DE LA SINTAXIS A LA SEMÁNTICA: DESARROLLO DEL COMPONENTE SEMÁNTICO	44
5. USO ORDINARIO DE LA LENGUA Y DESARROLLO DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO.....	53
CAPÍTULO 2. TRASTORNOS FONOLÓGICOS DEL LENGUAJE	65
1. CARACTERIZACIÓN DE LOS TRASTORNOS FONOLÓGICOS	68
2. EVALUACIÓN DE LOS TRASTORNOS FONOLÓGICOS	81
3. INTERVENCIÓN EN LOS TRASTORNOS FONOLÓGICOS	87
4. OTROS TRASTORNOS DE LA ARTICULACIÓN: ESTRUCTURALES Y CENTRALES	90
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	109
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	117
2. OBJETIVOS	123
2.1. <i>Generales</i>	123
2.2. <i>Específicos</i>	125
3. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	126
4. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	130
5. VARIABLES: CONTENIDO, SIGNIFICADO Y MEDIDA	132
5.1. <i>Variables sociodemográficas</i>	132
5.1.1. Edad	132
5.1.2. Sexo	132
5.1.3. Centro Educativo	132
5.1.4. Nivel Educativo	133
5.1.5. Tipo de grupo.....	133
5.1.6. Nivel de medida	133
5.2. <i>Variable independiente: Programa de Intervención Didáctica</i>	134
5.3. <i>Variables dependientes</i>	135
6. OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	137
6.1. <i>Fase de evaluación inicial</i>	138
6.1.1. Instrumentos estandarizados	139
6.1.6.1. Registro Fonológico Inducido	139
6.1.2. Pruebas no estandarizadas	144
6.1.6.2. Historia personal	144
6.1.6.3. Valoración de la respiración	149
6.1.6.4. Observación de los órganos fonoarticulatorios a nivel orgánico y funcional	149

6.1.6.5. Discriminación auditiva	150
6.2. Fase de evaluación final	150
6.3. Diseño estadístico.....	159
CAPÍTULO 4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA NIÑOS CON TRASTORNO FONOLÓGICO	165
1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	172
1.1. <i>Objetivos generales</i>	173
1.2. <i>Objetivos didácticos</i>	173
2. CONTENIDOS: SECUENCIACIÓN	174
3. DECISIONES METODOLÓGICAS	175
3.1. <i>Consideraciones generales</i>	175
3.2. <i>Etapas del Programa de Intervención Didáctica</i>	178
3.2.1. Primera etapa: Conciencia perceptiva del error	178
3.2.2. Segunda etapa: desarrollo motor	181
3.2.3. Tercera etapa: Transferencia al lenguaje espontáneo.....	187
4. ACTIVIDADES - TIPO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA NIÑOS CON TRASTORNO FONOLÓGICO.....	192
4.1. <i>Primera etapa: conciencia perceptiva del error</i>	192
4.2. <i>Segunda etapa: desarrollo motor</i>	213
4.3. <i>Tercera etapa: transferencia de lo adquirido al lenguaje espontáneo</i>	240
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN LA EVALUACIÓN INICIAL	279
1. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA GLOBAL	281
1.1. <i>Identificación de fonemas afectados</i>	282
1.2. <i>Número de fonemas afectados</i>	284
1.3. <i>Tipo de error producido en cada fonema</i>	285
1.4. <i>Identificación de los fonemas afectados según el sexo</i>	288
1.5. <i>Número de fonemas afectados según el sexo</i>	290
1.6. <i>Tipo de error producido en cada fonema según el sexo</i>	291
1.7. <i>Identificación de fonemas afectados según la edad</i>	299
1.8. <i>Número de fonemas afectados según la edad</i>	301
1.9. <i>Tipo de error producido en cada fonema según la edad</i>	302
1.10. <i>Identificación de los fonemas afectados según el centro educativo</i>	311
1.11. <i>Número de fonemas afectados según el centro educativo</i>	313
1.12. <i>Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo</i>	315
1.13. <i>Otras investigaciones</i>	325
2. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	328
2.1. <i>Identificación de fonemas afectados</i>	329
2.2. <i>Número de fonemas afectados</i>	330
2.3. <i>Tipo de error producido en cada fonema</i>	331

2.4. Identificación de los fonemas afectados según el sexo	333
2.5. Número de fonemas afectados según el sexo	335
2.6. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo	336
2.7. Identificación de los fonemas afectados según la edad	343
2.8. Número de fonemas afectados según la edad	346
2.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad	347
2.10. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo.....	354
2.11. Número de fonemas afectados según el centro educativo	356
2.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo	357
3. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL GRUPO CONTROL ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	364
3.1. Identificación de fonemas afectados.....	364
3.2. Número de fonemas afectados	366
3.3. Tipo de error producido en cada fonema	367
3.4. Identificación de fonemas afectados según sexo	370
3.5. Número de fonemas afectados según sexo.....	372
3.6. Tipo de error producido en cada fonema según sexo.....	373
3.7. Identificación de fonemas afectados según la edad.....	380
3.8. Número de fonemas afectados según la edad	383
3.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad	384
3.10. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo.....	392
3.11. Número de fonemas afectados según el centro educativo	394
3.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo	395
4. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	403
4.1. Identificación de fonemas afectados.....	403
4.2. Número de fonemas afectados	406
4.3. Tipo de error producido en cada fonema	408
4.4. Identificación de fonemas afectados según el sexo.....	414
4.5. Número de fonemas afectados según sexo.....	418
4.6. Tipo de error producido en cada fonema según sexo.....	420
4.7. Identificación de fonemas afectados según la edad.....	426
4.8. Número de fonemas afectados según la edad	432
4.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad	434
4.10. Fonemas afectados según centro educativo	442
4.11. Número de fonemas afectados en relación al centro educativo	448
4.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo	450
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN LA EVALUACIÓN FINAL	459
1. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA GLOBAL	462

1.1. Identificación de fonemas afectados.....	462
1.2. Número de fonemas afectados	464
1.3. Tipo de error producido en cada fonema	467
1.4. Identificación de fonemas afectados según el sexo.....	470
1.5. Número de fonemas afectados según el sexo	473
1.6. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo	475
1.7. Identificación de fonemas afectados según la edad.....	482
1.8. Número de fonemas afectados según la edad	485
1.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad	487
1.10. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo.....	495
1.11. Número de fonemas afectados según el centro educativo	498
1.12. Tipo de error según el centro educativo	499
2. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL GRUPO EXPERIMENTAL DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	508
2.1. Descripción del Grupo Experimental antes y después de la aplicación del programa.....	511
2.2. Distribución del número de sesiones recibidas en el grupo experimental	513
2.3. Sesiones recibidas según los fonemas afectados	514
2.4. Sesiones recibidas según el número de fonemas afectados	515
2.5. Sesiones recibidas según el tipo de error.....	516
2.6. Sesiones recibidas según el sexo.....	520
2.7. Sesiones recibidas según la edad.....	521
2.8. Sesiones recibidas según el centro educativo.....	522
3. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL GRUPO CONTROL DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	523
3.1. Identificación de fonemas afectados.....	523
3.2. Número de fonemas afectados	526
3.3. Tipo de error producido en cada fonema	527
3.4. Identificación de fonemas afectados según el sexo.....	531
3.5. Número de fonemas afectados según el sexo	533
3.6. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo	535
3.7. Identificación de fonemas afectados según la edad.....	542
3.8. Número de fonemas afectados según la edad	545
3.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad	546
3.10. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo	554
3.11. Número de fonemas afectados según el centro educativo	557
3.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo	559
4. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	567
4.1. Identificación de fonemas afectados.....	568
4.2. Identificación de fonemas afectados según el sexo.....	572

4.3. Identificación de fonemas afectados según la edad.....	577
4.4. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo.....	582
4.5. Número de fonemas afectados	588
4.6. Número de fonemas afectados según el sexo	590
4.7. Número de fonemas afectados según la edad	593
4.8. Número de fonemas afectados según tipo de centro educativo	597
4.9. Tipo de error producido en cada fonema	600
4.10. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo	606
4.11. Tipo de error producido en cada fonema según la edad	613
4.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo	621
5. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL	
DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	629
5.1. Identificación de fonemas afectados.....	630
5.2. Identificación de fonemas afectados según el sexo.....	633
5.3. Identificación de fonemas afectados según la edad.....	638
5.4. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo.....	644
5.5. Número de fonemas afectados	649
5.6. Número de fonemas afectados según el sexo	651
5.7. Número de fonemas afectados según la edad	653
5.8. Número de fonemas afectados según el centro educativo	655
5.9. Tipo de error producido en cada fonema	657
5.10. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo	661
5.11. Tipo de error producido en cada fonema según la edad	665
5.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo	670
6. VALORACIÓN CUALITATIVA DEL PROGRAMA	677
6.1. Evaluación de los profesores tutores.....	678
6.2. Evaluación de los padres	681
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN	687
1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	689
1.1. Evaluación inicial	690
1.1.1. En relación con la Muestra Global	690
1.1.2. En relación con el Grupo Experimental.....	691
1.1.3. En relación con el Grupo Control	691
1.1.4. En relación con la comparación entre los Grupos Experimental y Control.....	692
1.2. Evaluación final	693
1.2.1. En relación con la Muestra Global	693
1.2.2. En relación con el Grupo Experimental.....	694
1.2.3. En relación con el Grupo Control	694
1.2.4. En relación con la comparación entre los Grupos Experimental y Control.....	695
1.2.5. Conclusiones obtenidas en la evaluación cualitativa del programa.....	698

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.1. ESTADIOS DE DESARROLLO EN LA PRODUCCIÓN DE LOS SONIDOS INICIALES (CRYSTAL, 1994).	25
TABLA 1.2. PROCESOS FONOLÓGICOS DE SIMPLIFICACIÓN DEL HABLA (GALLEGO, 2006)	28
TABLA 1.3. LA ADQUISICIÓN DE LOS SONIDOS DEL ESPAÑOL (BOSCH, 1984).	31
TABLA 1. 4. SISTEMA FONOLÓGICO CONSONÁNTICO (NAVARRO TOMÁS, 1970).	34
TABLA 1. 5. SISTEMA FONÉTICO CONSONÁNTICO (NAVARRO TOMÁS, 1970).	35
TABLA 1. 6. CLASIFICACIÓN DE LOS SINFONES (MURA, 2009).	38
TABLA 1.7. EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO SINTÁCTICO.	44
TABLA 2.1. CLASIFICACIÓN DE LA DISLALIA POR SU ETIOLOGÍA (MURA, 1994).	70
TABLA 2.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS DIFICULTADES FONOLÓGICAS Y FONÉTICAS (BRUNO Y SÁNCHEZ, 1988, 141).	73
TABLA 3.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	113
TABLA 3.3. VARIABLES DESCRIPTIVAS.	134
TABLA 3.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA EN LA EVALUACIÓN INICIAL.....	138
TABLA 3.5. HOJA DE REGISTRO DEL TEST RFI.	142
TABLA 3.6. INSTRUMENTOS DE MEDIDA EN LA EVALUACIÓN FINAL.	151
TABLA 3.7. CUESTIONARIO PARA PADRES.	153
TABLA 3.8. CUESTIONARIO PARA PROFESORES.	156
TABLA 4.1. CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	174
TABLA 4.2. FONEMA /A/.	193
TABLA 4.3. FONEMA /O/.	193
TABLA 4.4. FONEMA /U/.	194
TABLA 4.5. FONEMA /E/.	194
TABLA 4.6. FONEMA /I/.	195
TABLA 4.7. FONEMA /P/.	195
TABLA 4.8. SINFÓN /PL/.	195
TABLA 4.9. SINFÓN /PR/.	196
TABLA 4.10. FONEMA /B/.	196
TABLA 4.11. SINFÓN /BL/.	197
TABLA 4.12. SINFÓN /BR/.	197
TABLA 4.13. FONEMA /M/.	197
TABLA 4.14. FONEMA /F/.	198
TABLA 4.15. SINFÓN /FL/.	198
TABLA 4.16. SINFÓN /FR/.	199
TABLA 4.17. FONEMA /T/.	199
TABLA 4.18. FONEMA /TR/.	200
TABLA 4.19. FONEMA /D/.	200
TABLA 4.20. SINFÓN /DR/.	201
TABLA 4.21. FONEMA /θ/.	201
TABLA 4.22. FONEMA /S/.	202
TABLA 4.23. FONEMA /N/.	202
TABLA 4.24. FONEMA /L/.	203

TABLA 4.25. FONEMA /R/.....	203
TABLA 4.26. FONEMA /Ā/.....	203
TABLA 4.27. FONEMA /X/.....	204
TABLA 4.28. FONEMA /ŋ/.....	204
TABLA 4.29. FONEMA /λ/.....	205
TABLA 4.30. FONEMA /ç/.....	205
TABLA 4.31. FONEMA /k/.....	206
TABLA 4.32. FONEMA /gl/.....	206
TABLA 4.33. SINFÓN /GR/.....	207
TABLA 4.34. DIPTONGO /EI/.....	207
TABLA 4.35. DIPTONGO /AI/.....	208
TABLA 4.36. DIPTONGO /OI/.....	208
TABLA 4.37. DIPTONGO /EU/.....	208
TABLA 4.38. DIPTONGO /AU/.....	209
TABLA 4.39. DIPTONGO /IE/.....	209
TABLA 4.40. DIPTONGO /IA/.....	209
TABLA 4.41. DIPTONGO /IO/.....	210
TABLA 4.42. DIPTONGO /UE/.....	210
TABLA 4.43. DIPTONGO /UA/.....	211
TABLA 4.44. DIPTONGO /UO/.....	211
TABLA 4.45. DIPTONGO /IU/.....	212
TABLA 4.46. DIPTONGO /UI/.....	212
TABLA 4.47. DIPTONGO /AO/.....	212
TABLA 4.48. DIPTONGO /EA/.....	212
TABLA 4.49. DIPTONGO /EO/.....	213
TABLA 4.50. GRUPOS CONSONÁNTICOS.....	213
TABLA 5.1. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO.....	288
TABLA 5.2. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO.....	290
TABLA 5.3. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN EL SEXO.....	291
TABLA 5.4. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /θ/ SEGÚN EL SEXO.....	292
TABLA 5.5. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /s/ SEGÚN EL SEXO.....	292
TABLA 5.6. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN EL SEXO.....	293
TABLA 5.7. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN EL SEXO.....	293
TABLA 5.8. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN EL SEXO.....	294
TABLA 5.9. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN EL SEXO.....	294
TABLA 5.10. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN EL SEXO.....	294
TABLA 5.11. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN EL SEXO.....	295
TABLA 5.12. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EL SEXO.....	295
TABLA 5.13. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN EL SEXO.....	296
TABLA 5.14. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /Ā/ SEGÚN EL SEXO.....	297
TABLA 5.15. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CLV/ SEGÚN EL SEXO.....	298
TABLA 5.16. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CRV/ SEGÚN EL SEXO.....	298
TABLA 5.17. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD.....	299
TABLA 5.18. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD.....	301
TABLA 5.19. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN LA EDAD.....	303
TABLA 5.20. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /θ/ SEGÚN LA EDAD.....	303
TABLA 5.21. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /s/ SEGÚN LA EDAD.....	304

TABLA 5.22. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN LA EDAD.	304
TABLA 5.23. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN LA EDAD.	305
TABLA 5.24. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN LA EDAD.	305
TABLA 5.25. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN LA EDAD.	306
TABLA 5.26. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN LA EDAD.	306
TABLA 5.27. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN LA EDAD.	307
TABLA 5.28. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN LA EDAD.	307
TABLA 5.29. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN LA EDAD.	308
TABLA 5.30. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /Ĥ/ SEGÚN LA EDAD.	309
TABLA 5.31. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CLV/ SEGÚN LA EDAD.	310
TABLA 5.32. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CRV/ SEGÚN LA EDAD.	310
TABLA 5.33. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	311
TABLA 5.34. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	314
TABLA 5.35. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	316
TABLA 5.36. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /ø/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	316
TABLA 5.37. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /s/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	317
TABLA 5.38. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	317
TABLA 5.39. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	318
TABLA 5.40. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	318
TABLA 5.41. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	319
TABLA 5.42. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	319
TABLA 5.43. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	320
TABLA 5.44. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	320
TABLA 5.45. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	321
TABLA 5.46. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /Ĥ/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	323
TABLA 5.47. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CLV/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	324
TABLA 5.48. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CRV/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	325
TABLA 5.49. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO.	334
TABLA 5.50. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO.	336
TABLA 5.51. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN EL SEXO.	337
TABLA 5.52. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /ø/ SEGÚN EL SEXO.	337
TABLA 5.53. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /s/ SEGÚN EL SEXO.	338
TABLA 5.54. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN EL SEXO.	338
TABLA 5.55. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN EL SEXO.	338
TABLA 5.56. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN EL SEXO.	339
TABLA 5.57. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN EL SEXO.	339
TABLA 5.58. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN EL SEXO.	340
TABLA 5.59. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN EL SEXO.	340
TABLA 5.60. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EL SEXO.	340
TABLA 5.61. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN EL SEXO.	341
TABLA 5.62. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /Ĥ/ SEGÚN EL SEXO.	342
TABLA 5.63. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CLV/ SEGÚN EL SEXO.	342
TABLA 5.64. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CRV/ SEGÚN EL SEXO.	343
TABLA 5.65. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD.	344
TABLA 5.66. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD.	346
TABLA 5.67. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN LA EDAD.	347
TABLA 5.68. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /ø/ SEGÚN LA EDAD.	347
TABLA 5.69. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /s/ SEGÚN LA EDAD.	348

TABLA 5.70. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN LA EDAD.	348
TABLA 5.71. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN LA EDAD.	349
TABLA 5.72. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN LA EDAD.	349
TABLA 5.73. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN LA EDAD.	349
TABLA 5.74. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN LA EDAD.	350
TABLA 5.75. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN LA EDAD.	350
TABLA 5.76. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN LA EDAD.	351
TABLA 5.77. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN LA EDAD.	351
TABLA 5.78. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R̄/ SEGÚN LA EDAD.	352
TABLA 5.79. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CLV/ SEGÚN LA EDAD.	353
TABLA 5.80. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CRV/ SEGÚN LA EDAD.	353
TABLA 5.81. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	354
TABLA 5.82. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	356
TABLA 5.83. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	357
TABLA 5.84. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /θ/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	358
TABLA 5.85. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /s/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	358
TABLA 5.86. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	359
TABLA 5.87. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	359
TABLA 5.88. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	359
TABLA 5.89. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	360
TABLA 5.90. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	360
TABLA 5.91. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	361
TABLA 5.92. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	361
TABLA 5.93. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	362
TABLA 5.94. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R̄/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	362
TABLA 5.95. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CLV/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	363
TABLA 5.96. TIPO DE ERROR EN LOS SINFONES CON /CRV/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	364
TABLA 5.97. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO.	370
TABLA 5.98. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO.	372
TABLA 5.99. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN EL SEXO.	373
TABLA 5.100. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /θ/ SEGÚN EL SEXO.	374
TABLA 5.101. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /s/ SEGÚN EL SEXO.	374
TABLA 5.102. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN EL SEXO.	375
TABLA 5.103. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN EL SEXO.	375
TABLA 5.104. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN EL SEXO.	375
TABLA 5.105. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN EL SEXO.	376
TABLA 5.106. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN EL SEXO.	376
TABLA 5.107. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN EL SEXO.	377
TABLA 5.108. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EL SEXO.	377
TABLA 5.109. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN EL SEXO.	378
TABLA 5.110. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R̄/ SEGÚN EL SEXO.	379
TABLA 5.111. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN CON /CLV/ SEGÚN EL SEXO.	379
TABLA 5.112. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN CON /CRV/ SEGÚN EL SEXO.	380
TABLA 5.113. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD.	381
TABLA 5.114. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD.	383
TABLA 5.115. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN LA EDAD.	384
TABLA 5.116. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /θ/ SEGÚN LA EDAD.	385
TABLA 5.117. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /s/ SEGÚN LA EDAD.	385

TABLA 5.118. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN LA EDAD.	386
TABLA 5.119. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN LA EDAD.....	386
TABLA 5.120. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN LA EDAD.	387
TABLA 5.121. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN LA EDAD.....	387
TABLA 5.122. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN LA EDAD.	388
TABLA 5.123. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN LA EDAD.	388
TABLA 5.124. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EDAD.	388
TABLA 5.125. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN LA EDAD.....	389
TABLA 5.126. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /Ṛ/ SEGÚN LA EDAD.....	390
TABLA 5.127. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN CON /CLV/ SEGÚN LA EDAD.....	390
TABLA 5.128. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN CON /CRV/ SEGÚN LA EDAD.	391
TABLA 5.129. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	392
TABLA 5.130. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	395
TABLA 5.131. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	396
TABLA 5.132. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA / θ / SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	396
TABLA 5.133. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /S/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	397
TABLA 5.134. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	397
TABLA 5.135. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	398
TABLA 5.136. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	398
TABLA 5.137. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	398
TABLA 5.138. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	399
TABLA 5.139. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	399
TABLA 5.140. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	400
TABLA 5.141. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	400
TABLA 5.142. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /Ṛ/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	401
TABLA 5.143. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN CON /CLV/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	402
TABLA 5.144. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN CON /CRV/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	402
TABLA 5.145. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA ANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	406
TABLA 5.146. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE MANN-WHITNEY PARA EL NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS.....	407
TABLA 5.147. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES. ...	407
TABLA 5.148. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	413
TABLA 5.149. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA ANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN SEXO.	417
TABLA 5.150. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN SEXO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES.....	418
TABLA 5.151. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA ANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN SEXO.	424
TABLA 5.152. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA ANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EDAD.	430
TABLA 5.153. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES.	432
TABLA 5.154. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA ANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EDAD.	440
TABLA 5.155. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA ANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN CENTRO EDUCATIVO.	447

TABLA 5.156. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS EN RELACIÓN AL CENTRO EDUCATIVO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES.....	448
TABLA 5.157. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA ANTES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN CENTRO EDUCATIVO.	457
TABLA 6.1. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO.	471
TABLA 6.2. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO.....	474
TABLA 6.3. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN EL SEXO.	475
TABLA 6.4. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /θ/ SEGÚN EL SEXO.	476
TABLA 6.5. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /s/ SEGÚN EL SEXO.....	476
TABLA 6.6. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN EL SEXO.....	477
TABLA 6.7. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN EL SEXO.	477
TABLA 6.8. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN EL SEXO.....	477
TABLA 6.9. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN EL SEXO.	478
TABLA 6.10. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN EL SEXO.....	478
TABLA 6.11. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN EL SEXO.	479
TABLA 6.12. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EL SEXO.	479
TABLA 6.13. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN EL SEXO.	480
TABLA 6.14. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /Ĥ/ SEGÚN EL SEXO.....	481
TABLA 6.15. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN CON /CLV/ SEGÚN EL SEXO.	481
TABLA 6.16. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN CON /CLV/ SEGÚN EL SEXO.	482
TABLA 6.17. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD.	483
TABLA 6.18. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD.	486
TABLA 6.19. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL FONEMA /L/ SEGÚN LA EDAD.	487
TABLA 6.20. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL FONEMA /θ/ SEGÚN LA EDAD.....	488
TABLA 6.21. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL FONEMA /s/ SEGÚN LA EDAD.	488
TABLA 6.22. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN LA EDAD.	489
TABLA 6.23. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN LA EDAD.....	489
TABLA 6.24. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN LA EDAD.	490
TABLA 6.25. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN LA EDAD.....	490
TABLA 6.26. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN LA EDAD.	491
TABLA 6.27. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN LA EDAD.....	491
TABLA 6.28. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN LA EDAD.....	492
TABLA 6.29. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL FONEMA /R/ SEGÚN LA EDAD.	492
TABLA 6.30. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL FONEMA /Ĥ/ SEGÚN LA EDAD.	493
TABLA 6.31. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN SINFONES CON /CLV/ SEGÚN LA EDAD.	494
TABLA 6.32. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN SINFONES CON /CRV/ SEGÚN LA EDAD.	494
TABLA 6.33. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	495
TABLA 6.34. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	498
TABLA 6.35. TIPO DE ERROR DEL FONEMA /L/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	500
TABLA 6.36. TIPO DE ERROR DEL FONEMA /θ/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	500
TABLA 6.37. TIPO DE ERROR DEL FONEMA /s/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	501
TABLA 6.38. TIPO DE ERROR DEL DIPTONGO /IO/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	501
TABLA 6.39. TIPO DE ERROR DEL DIPTONGO /IE/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	502
TABLA 6.40. TIPO DE ERROR DEL DIPTONGO /OA/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	502
TABLA 6.41. TIPO DE ERROR DEL DIPTONGO /EI/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	503
TABLA 6.42. TIPO DE ERROR DEL DIPTONGO /AU/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	503
TABLA 6.43. TIPO DE ERROR DEL DIPTONGO /UE/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	504
TABLA 6.44. TIPO DE ERROR DEL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	504

TABLA 6.45. TIPO DE ERROR DEL FONEMA /R/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	505
TABLA 6.46. TIPO DE ERROR DEL FONEMA /R̄/SEGÚN TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	506
TABLA 6.47. TIPO DE ERROR DE LOS SINFONES CON /CLV/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	507
TABLA 6.48. TIPO DE ERROR DE LOS SINFONES CON /CRV/ SEGÚN EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	507
TABLA 6.49. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA.	512
TABLA 6.50. NÚMERO DE SESIONES RECIBIDAS POR LOS NIÑOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL.	513
TABLA 6.51. SESIONES RECIBIDAS POR LOS NIÑOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL SEGÚN FONEMAS AFECTADOS.....	514
TABLA 6.52. SESIONES RECIBIDAS SEGÚN EL NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS.....	515
TABLA 6.53. TIPO DE ERROR Y NÚMERO DE SESIONES RECIBIDAS EN EL FONEMA /L/.	516
TABLA 6.54. TIPO DE ERROR Y NÚMERO DE SESIONES RECIBIDAS EN EL FONEMA /o/.	516
TABLA 6.55. TIPO DE ERROR Y NÚMERO DE SESIONES RECIBIDAS EN EL FONEMA /s/.	516
TABLA 6.56. TIPO DE ERROR Y NÚMERO DE SESIONES RECIBIDAS EN EL DIPTONGO /IE/.	517
TABLA 6.57. TIPO DE ERROR Y NÚMERO DE SESIONES RECIBIDAS EN EL DIPTONGO /EI/.	517
TABLA 6.58. TIPOS DE ERRORES Y NÚMERO DE SESIONES RECIBIDAS EN EL FONEMA /R/.	517
TABLA 6.59. TIPOS DE ERRORES Y NÚMERO DE SESIONES RECIBIDAS EN EL FONEMA /R̄/.	518
TABLA 6.60. TIPOS DE ERRORES Y NÚMERO DE SESIONES RECIBIDAS EN EL SINFÓN /CLV/.	519
TABLA 6.61. TIPOS DE ERRORES Y NÚMERO DE SESIONES RECIBIDAS EN EL SINFÓN /CRV/.	519
TABLA 6.62. SESIONES RECIBIDAS SEGÚN EL SEXO.	520
TABLA 6.63. SESIONES RECIBIDAS SEGÚN LA EDAD.....	521
TABLA 6.64. SESIONES RECIBIDAS SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.....	522
TABLA 6.65. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO.	531
TABLA 6.66. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO.....	534
TABLA 6.67. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN EL SEXO.	535
TABLA 6.68. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /o/ SEGÚN EL SEXO.	536
TABLA 6.69. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /s/ SEGÚN EL SEXO.	536
TABLA 6.70. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN EL SEXO.	537
TABLA 6.71. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN EL SEXO.	537
TABLA 6.72. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN EL SEXO.....	538
TABLA 6.73. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN EL SEXO.	538
TABLA 6.74. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN EL SEXO.....	538
TABLA 6.75. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN EL SEXO.	539
TABLA 6.76. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EL SEXO.	539
TABLA 6.77. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN EL SEXO.	540
TABLA 6.78. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /R̄/ SEGÚN EL SEXO.	541
TABLA 6.79. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R̄/ SEGÚN EL SEXO.	541
TABLA 6.80. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN /CRV/ SEGÚN EL SEXO.	542
TABLA 6.81. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD.	543
TABLA 6.82. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD.	545
TABLA 6.83. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL FONEMA /o/ SEGÚN LA EDAD.....	547
TABLA 6.84. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL FONEMA /ō/ SEGÚN LA EDAD.....	547
TABLA 6.85. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL FONEMA /s/ SEGÚN LA EDAD.	548
TABLA 6.86. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN LA EDAD.	548
TABLA 6.87. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN LA EDAD.....	549
TABLA 6.88. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN LA EDAD.	549
TABLA 6.89. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN LA EDAD.....	550
TABLA 6.90. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN LA EDAD.	550

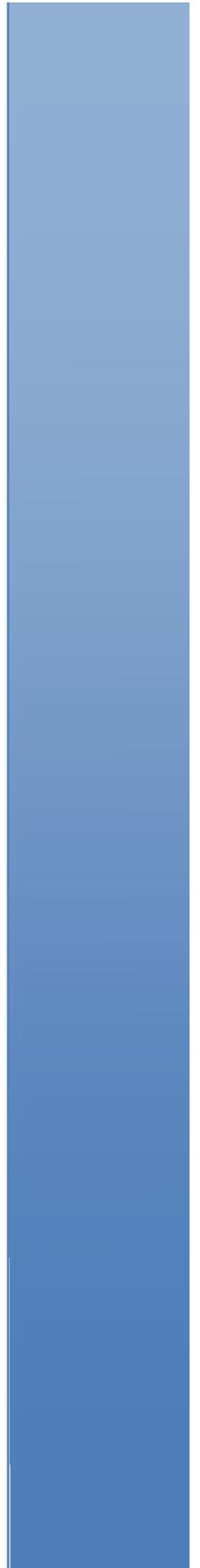
TABLA 6.91. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN LA EDAD.....	551
TABLA 6.92. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN LA EDAD.....	551
TABLA 6.93. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL FONEMA /R/ SEGÚN LA EDAD.	552
TABLA 6.94. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL FONEMA /Ĥ/ SEGÚN LA EDAD.	553
TABLA 6.95. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL SINFÓN /CLV/ SEGÚN LA EDAD.	553
TABLA 6.96. TIPO DE ERROR PRODUCIDO EN EL SINFÓN /CRV/ SEGÚN LA EDAD.	554
TABLA 6.97. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	555
TABLA 6.98. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	558
TABLA 6.99. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /L/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	559
TABLA 6.100. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /θ/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	560
TABLA 6.101. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /S/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	560
TABLA 6.102. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IO/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	561
TABLA 6.103. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IE/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	561
TABLA 6.104. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /OA/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	562
TABLA 6.105. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /EI/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	562
TABLA 6.106. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /AU/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	563
TABLA 6.107. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /UE/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	563
TABLA 6.108. TIPO DE ERROR EN EL DIPTONGO /IA/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	564
TABLA 6.109. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /R/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.....	565
TABLA 6.110. TIPO DE ERROR EN EL FONEMA /Ĥ/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.....	566
TABLA 6.111. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN /CLV/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	566
TABLA 6.112. TIPO DE ERROR EN EL SINFÓN /CRV/ SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.....	567
TABLA 6.113. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	569
TABLA 6.114. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EL SEXO.	573
TABLA 6.115. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EDAD.	577
TABLA 6.116. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.	583
TABLA 6.117. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	588
TABLA 6.118. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EL SEXO.....	591
TABLA 6.119. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EDAD.....	594
TABLA 6.120. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN TIPO DE CENTRO EDUCATIVO.....	597
TABLA 6.121. TIPO DE ERRORES PRODUCIDOS EN CADA FONEMA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	601
TABLA 6.122. TIPOS DE ERRORES PRODUCIDOS EN CADA FONEMA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EL SEXO.	607
TABLA 6.123. ERRORES PRODUCIDOS EN CADA FONEMA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EDAD.	614
TABLA 6.124. ERRORES PRODUCIDOS EN CADA FONEMA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y	

DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	622
TABLA 6.125. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	633
TABLA 6.126. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EL SEXO.....	637
TABLA 6.127. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EDAD.....	642
TABLA 6.128. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DESPUÉS APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.....	648
TABLA 6.129. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE MANN-WHITNEY PARA EL NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS.....	650
TABLA 6.130. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA.	650
TABLA 6.131. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL SEXO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA.	652
TABLA 6.132. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN LA EDAD EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA	654
TABLA 6.133. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA.	656
TABLA 6.134. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DESPUÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	660
TABLA 6.135. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DESPUÉS APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EL SEXO.	664
TABLA 6.136. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE GRUPOS DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN LA EDAD.	669
TABLA 6.137. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA DESPUÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SEGÚN EL CENTRO EDUCATIVO.	675

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

FIGURA 2.1. PROCESO DE RECEPCIÓN, ORGANIZACIÓN Y EXPRESIÓN DEL LENGUAJE ORAL.....	77
FIGURA 3.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.	116
GRÁFICO 5.1. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS.	282
GRÁFICO 5.2. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS.	284
GRÁFICO 5.3. TIPOS DE ERROR EN LOS FONEMAS AFECTADOS DE LA MUESTRA TOTAL.....	285
GRÁFICO 5.4. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS.	329
GRÁFICO 5.5. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS.	330
GRÁFICO 5.6. TIPOS DE ERRORES EN LOS FONEMAS AFECTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL.	331
GRÁFICO 5.7. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS.	365
GRÁFICO 5.8. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS.	366
GRÁFICO 5.9. TIPOS DE ERRORES EN LOS FONEMAS AFECTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL.	367
GRÁFICO 6.1. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS.	462
GRÁFICO 6.2. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS.	465
GRÁFICO 6.3. TIPOS DE ERRORES EN LOS FONEMAS AFECTADOS DE LA MUESTRA TOTAL.....	467
GRÁFICO 6.4. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.	508
GRÁFICO 6.5. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.	509
GRÁFICO 6.6. TIPO DE ERRORES EN EL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.	510
GRÁFICO 6.7. IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS AFECTADOS EN EL GRUPO CONTROL.	523
GRÁFICO 6.8. NÚMERO DE FONEMAS AFECTADOS.	526
GRÁFICO 6.9. TIPO DE ERRORPRODUCIDO EN CADA FONEMA EN EL GRUPO CONTROL.....	528

Introducción



INTRODUCCIÓN

El estudio del lenguaje de los niños ha sido tradicionalmente objeto de la curiosidad de pensadores e investigadores, de tal manera que se tienen testimonios de ello desde que el historiador griego Heródoto relatara en el siglo V a. C. la conocida historia del rey egipcio Samético, cuando éste ordenó a un pastor que criara dos niños sin hablarles con objeto de descubrir cuál sería la primera palabra que dirían, para demostrar así que los egipcios fueron la primera raza humana.

Sin embargo, aunque el interés por el desarrollo del lenguaje en el niño y por el conocimiento de sus desviaciones respecto a la evolución normal tenga sus raíces en épocas tan tempranas de la antigüedad, el estudio sustentado sobre bases científicas es algo nuevo que se va fraguando a partir del siglo XIX y principios del XX hasta llegar a consolidarse en la segunda mitad de este siglo con la ciencia de la lingüística, de la psicología y, especialmente, de la psicolingüística; es decir, cuando se llega a comprender el carácter estructural del lenguaje, a discernir cómo los niños adquieren su lenguaje y, en definitiva, cuando realmente las investigaciones se centran, más que en el tipo de cosas que dicen los niños, en la adquisición de los distintos componentes del lenguaje y en el consiguiente desarrollo de la competencia lingüística.

Precisamente en los dos últimos decenios del siglo pasado (años ochenta y noventa) las aportaciones científicas al respecto se centraron fundamentalmente en los temas más eminentemente lingüísticos, relacionados, por tanto, con la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática, mientras que actualmente, en las primeras décadas del siglo XXI, hay, como comentan J. B. Gleason y N. B. Ratner (2010, 27), ”*un creciente interés en la investigación transcultural en el desarrollo del lenguaje y en comprender cómo se relaciona el desarrollo del lenguaje con otras facetas del desarrollo psicológico y social de los niños*”.

De igual forma que se puede considerar largo en el tiempo el interés por la investigación sobre el desarrollo del lenguaje, también se remonta bastante en la historia el interés por atender las necesidades educativas de los niños y niñas con deficiencias en la adquisición y desarrollo de su lenguaje. Quizá en este sentido sea bastante llamativo el extraordinario interés que, a partir sobre todo del siglo XVII, se muestra por atender individual e institucionalmente a los niños y niñas sordos y, debido a este interés, la proliferación de métodos que aparecen para cubrir esta necesidad educativa, de los que, por sólo referirnos al contexto español, son dignos de mención desde la *Reduction de las letras , y arte para enseñar a hablar a los mudos* de Juan Pablo Bonet (siglo XVII) hasta los programas *Sordera profunda bilateral prelocutiva* de Perelló y Tortosa o *Lenguaje de signos manuales* de Perelló y Frigola (siglo XX).

A pesar de todo, hay que tener en cuenta que tradicionalmente no se ha dado demasiada importancia, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar, a la dificultad articulatoria del niño. Sólo en los casos más severos de dificultad fonológica, cuando ha supuesto una dificultad en el rendimiento académico, se ha considerado la situación como inquietante.

Sin embargo, el niño con dificultad articulatoria pronto comienza a tomar conciencia de lo que le está ocurriendo ante la respuesta de los demás; necesita contrastar su competencia lingüística con la de sus compañeros. El hecho de sentirse diferente en su modalidad elocutiva podría incitar en él un sentimiento de inseguridad creciente, sentimiento que podría llevarlo a encerrarse en sí mismo por temor a hablar y por miedo a provocar en los demás una actitud que a él le va a hacer sentirse en inferioridad de condiciones, pudiendo todo ello influir, consecuentemente y de forma negativa, en la confianza en sí mismo y en sus posibilidades de superación.

Ante estas vivencias, el niño comienza a luchar por una correcta pronunciación, a buscar seguridad y confianza en sí mismo; necesita encontrar a alguien que pueda ayudarle a conseguir su propósito. Y si esta situación no se resuelve pronto, el rendimiento escolar se puede ver comprometido. Al iniciar el niño su escolaridad obligatoria, en un breve periodo de tiempo puede comenzar a sentirse marginado por sus compañeros, cuando al intercambiar ideas no comprendan algunas de sus expresiones y puedan humillarlo diciéndole que habla mal, que no lo entienden..., y apenas se dirijan a él para comunicarse. Por otra parte, los problemas tanto en lectura como en escritura pueden comenzar a aparecer debido a su dificultad en la percepción (auditiva, propioceptiva, kinestésica y/o visual) u orientación espacial, y, sobre todo, si no se siente

suficientemente capacitado para analizar la cadena sonora de algunos grupos de fonemas.

La experiencia profesional en diversos centros educativos y los numerosos compromisos atendidos como logopeda desde el año 1992 hasta la actualidad, ha hecho que pueda advertir de manera patente que si no se aplica, en el momento idóneo, un tratamiento a los niños con trastorno fonológico, se dificulta un adecuado desarrollo de sus capacidades fonoarticulatorias, afectando, consecuentemente, a una adecuada expresión oral y/o escrita que condicionarán actividades de la vida diaria presente y futura; y ambos hechos han ido confirmando en todo momento la importancia de ver en cada niño la necesidad de ser atendido de manera integral.

Es por lo que, sensibilizada ante esta situación y consciente de la necesidad de insistir en la intervención temprana, se ha acotado el campo de estudio de esta investigación diseñando y desarrollando un Programa de Intervención Didáctica original y de utilidad para niños con trastorno fonológico, de tal manera que, una vez probada su validez, pueda utilizarse para la mejora de esta deficiencia de tanta trascendencia en el desarrollo personal y social de quienes la padecen.

Guiados por esta necesidad y con el deseo de conseguir este objetivo, hemos abordado el trabajo de esta investigación, que puede considerarse estructurado en dos partes, con un total de siete capítulos.

En la primera parte, se abordan dos cuestiones básicas íntimamente relacionadas que, además de constituir en buena parte la fundamentación teórica de este trabajo, sirven de base para una mejor comprensión del tema central de investigación: el capítulo 1 se centra en la consideración

científica del lenguaje como instrumento de comunicación y en los aspectos evolutivos del mismo en relación con sus diferentes componentes (fonológico, semántico, sintáctico y pragmático) y en el capítulo 2 se tratan las alteraciones del habla en sus diferentes manifestaciones (dislalia, disglosia, disartria), la evaluación del lenguaje oral y la intervención en los trastornos del habla.

En la segunda parte, se describe el proceso de investigación, que comprende cuatro capítulos. En el capítulo 3 (metodología de la investigación), en primer lugar se ha identificado el problema y, a continuación, se han determinado los objetivos y se han formulado las correspondientes hipótesis, se ha descrito la muestra objeto de nuestro estudio y se han definido las variables. Finaliza este capítulo con la descripción de los instrumentos que se han utilizado para la obtención de datos y el tratamiento estadístico de los mismos.

En el capítulo 4 (programa de intervención didáctica para niños con trastorno fonológico), se expone la propuesta de intervención para facilitar el desarrollo fonológico, incluyendo los objetivos, contenidos y actividades - tipo del programa.

En el capítulo 5 (análisis de datos en la evaluación inicial), se recogen los análisis estadísticos realizados y sus resultados en función de los fonemas afectados, el número de fonemas y el tipo de error presentado, y se analizan, asimismo, estos tres aspectos (fonemas afectados, número de fonemas y tipo de error) en función del sexo (niño o niña), de la edad (5, 6, 7 años) y del tipo de centro educativo (rural o urbano).

En el capítulo 6 (análisis de datos en la evaluación final), se ha abordado el análisis estadístico de resultados, tras haber aplicado el correspondiente programa de intervención didáctica y la evaluación cualitativa (de padres y profesores).

Finalmente, en el capítulo 7 (conclusiones de la investigación), se exponen, de forma sintética, las conclusiones más importantes de esta investigación, valorando globalmente el estudio realizado y planteando posibles líneas de investigación futuras.

Capítulo

1

Desarrollo del lenguaje oral y sus componentes

DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y SUS COMPONENTES

El lenguaje es una de las actividades más interesantes y más complejas del ser humano. No solamente es el lenguaje el modo principal de la comunicación humana, sino que también está íntimamente relacionado con procesos tan importantes como el pensamiento, el conocimiento, el aprendizaje y la solución de problemas. El principio del lenguaje coincide con aquel período de la vida en el que se está dando una reorganización muy importante de las aptitudes cognoscitivas (Bruner, 1964). Por lo tanto, no nos deberá sorprender que se haya invertido tanta energía en el esfuerzo por comprender el desarrollo del lenguaje. Además también ha llamado la atención de numerosos investigadores, ya que supone el manejo de un sistema complejo en muy poco tiempo y a una edad muy temprana (Piaget, 1929; Vigotsky, 1977).

Aunque la numerosas hipótesis explicativas que han surgido en los últimos años no siempre sean coincidentes, lo que sí es cierto es que el lenguaje es la conducta más esencialmente humana (el hombre es hombre porque habla) y el principal instrumento para la comunicación y medio para desarrollar su pensamiento, para captar y comprender la realidad, para entablar relaciones sociales con los demás y para regular nuestra conducta y la ajena. Por estas razones, la escuela, sobre todo la escuela infantil y primaria, ha de prestar especial atención al lenguaje del niño y seguir con todo esmero su proceso evolutivo; pero, para poder prestar esta especial atención, hace falta conocer muy bien cómo los niños adquieren su lenguaje y desarrollan sus capacidades lingüísticas.

El desarrollo del lenguaje en el niño afecta al conjunto de todos los componentes lingüísticos: *componente fonético, sintáctico, semántico y pragmático*. Tales componentes no se pueden entender de forma aislada (aunque para su estudio así se consideren para una mejor comprensión), puesto que todos se encuentran entre sí estrechamente relacionados, y todos necesitan para su normal desarrollo unas determinadas condiciones de salud, tanto física como afectiva y social, de tal manera que no son ajenos a diversos factores que determinan el sentido de este desarrollo lingüístico, como son los *factores ambientales* (estimulación verbal de los adultos...), los *factores psicológicos* (imitación materna...) y los *factores físicos* (anatómicos, neurológicos).

1. CONCEPCIONES TEORICAS DE LA ADQUISICION Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

Los fenómenos lingüísticos son, en buena parte, de base psicológica. Son muchos los estudios lingüísticos de base psicológica y los de filosofía del lenguaje orientados en este mismo sentido. Aun el aspecto gramatical, que se presta a una consideración independiente, muchas veces se ha mezclado con los aspectos psicológicos, y muchos estudios lingüísticos de dirección formalista tienen en cuenta postulados de teorías psicológicas. M. Leroy (1964, 124) afirma que *“en realidad, podría abordarse la lingüística entera bajo tal título [La lingüística psicológica], pues ¿qué lingüista o qué escuela, aun de lo más positivista, no se ha ocupado al principio del problema fundamental de la adecuación del lenguaje al pensamiento, del signo al concepto?”*.

El aspecto psicológico aflora por todas partes en la investigación lingüística, unas veces de forma patente (Otto Jerspersen, J. van Ginneken, F. Brunot, R. Jakobson, A. N. Chomsky... y varias obras de Lingüística Aplicada y Psicolingüística) y otras veces de forma latente aun en obras e investigaciones lingüísticas que deliberadamente pretendían prescindir de él. Lo cierto es que como fruto de la intersección de la lingüística y de la psicología nace, como ciencia interdisciplinar relativamente nueva, la Psicolingüística, de cuyo origen y desarrollo histórico da buena cuenta R. Titone (1976) y que trata, fundamentalmente dos aspectos: la adquisición del lenguaje y las relaciones entre lenguaje y pensamiento.

Entre las teorías más importantes sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje se encuentran las siguientes:

a) Teorías conductistas

En la lingüística americana estadounidense se presenta un enfrentamiento entre los defensores de la teoría mecanicista y los de la teoría mentalista del lenguaje. Los seguidores del mentalismo, como E. Sapir, partiendo de una interpretación psicológica del lenguaje, estiman que se ha de tener en cuenta en él la intervención del espíritu, de la voluntad o de la conciencia. Cuando Sapir (1974) pretende definir el lenguaje, rechaza esa aparente “*naturalidad*” que se puede deducir de la utilización del “*sistema convencional de signos sonoros*” e insiste repetidamente en la idea de que el lenguaje no es una función puramente biológica, orgánica, instintiva, sino adquirida, producto social y “*cultural*”, llegando a formular la siguiente conclusión: “*Por consiguiente, no tenemos más remedio que aceptar el lenguaje*”

como un sistema funcional plenamente formado dentro de la constitución psíquica o “espiritual” del hombre... por más que la base psico-física sea esencial para su funcionamiento en el individuo” (p. 17). El lenguaje es para Sapir un sistema de “*símbolos producidos de forma deliberada*”.

Al mentalismo se opone la teoría mecanicista. Para Bloomfield (1933), el lenguaje es un comportamiento más entre otros del individuo, que como tal acción se puede predecir. La conducta lingüística sigue el mecanismo funcional de *estímulo-respuesta* (E-R). De esta forma, este autor, que había defendido que la investigación lingüística debía estar libre de cualquier aspecto psicológico, caía en la teoría psicológica que en español hemos llamado “*behaviorismo*” o “*conductismo*”, traducción de la palabra inglesa behavior (conducta).

El padre de este movimiento behaviorista o conductista, que aparece en USA hacia 1920, es Watson. En su obra fundamental rechaza el pensamiento mentalista, su idea de “*conciencia*”... y propone explicar los fenómenos lingüísticos (y psicológicos en general) analizando los comportamientos observables y reduciéndolos a situaciones definidas por el esquema E - R (Watson, 1925). El lenguaje, entendido como un conjunto de “*hábitos verbales*” de un individuo, queda reducido a una conducta similar a otras del individuo, cuya característica sería el hecho de que el lenguaje puede provocar otras conductas, tanto verbales como no verbales. Pero si el lenguaje es una simple reacción a un estímulo, lingüístico o no, la significación queda reducida a la situación. Es decir, la significación no es más que la

situación en la que el hablante emite una forma lingüística.

El más fiel seguidor de Watson es Skinner (1957). En su polémica obra dedicada al lenguaje, *Verbal behavior*, se muestra radicalmente conductista, y su punto de partida es que la conducta verbal del hombre es idéntica, en cuanto a origen, leyes de funcionamiento, desarrollo, etc., a cualquier otra conducta (manipuladora) humana o animal. Un refuerzo ejerce la misma influencia en el animal que en el niño. En el niño es la exigencia de satisfacer sus necesidades lo que se convierte en el estímulo para aprender la conducta verbal, y la respuesta verbal, entre las posibles, que quedará fijada en el niño será aquella que le haya sido reforzada. Aunque también una respuesta verbal de un niño puede sentirse reforzada bien por la actitud de los padres, adultos... o bien por su aproximación a las formas verbales de los adultos (las más semejantes, quedarían más reforzadas).

Como ya hemos dicho, fue Bloomfield el lingüista más representativo, el que mejor encarnó esta corriente antimentalista y basada en la teoría conductista, materialista, que ha sido bautizada como “*Behaviorismo*”; y apadrinado por Bloomfield y en perfecta simbiosis con la psicología conductista, nació un nuevo método de análisis característico de la lingüística americana: el distribucionalismo.

Este distribucionalismo americano, más el de Harris y Hockett que el de Bloomfield, prescindió de la semántica y casi de la sintaxis; la descripción lingüística atendió más al aspecto fónico y al morfológico. Es un método de análisis que se muestra incapaz

de explicar la creatividad y, por ello, recibirá su correspondiente crítica (López García, 1988).

b) Teorías o modelos innatistas

La reacción al distribucionalismo lingüístico se manifiesta en la nueva teoría creada en EE.UU., precisamente por un discípulo de Harris: la lingüística generativa, que se inaugura en 1957 con la publicación de *Syntactic Structures* de N. Chomsky. Pero dos años más tarde (1959) el autor de esta obra clave de la Gramática Generativa, *Syntactic Structures*, hizo un ataque apasionado y áspero contra la lingüística estructuralista, contra las hipótesis teóricas antimentalistas y conductistas de Bloomfield y, sobre todo, de Skinner por su obra *Verbal behavior*.

Para Chomsky, ni las teorías lingüísticas estructuralistas ni la teoría conductista de la psicología del lenguaje podían explicar, al menos de forma coherente y satisfactoria, el hecho de que todo individuo está capacitado para comunicarse en su propia lengua y para entender también correctamente lo que otro hablante de su lengua le comunica. Por ello, frente a Skinner y Bloomfield, defiende el aspecto *creativo* del lenguaje. Dentro, por tanto, de la concepción racionalista en la línea de Descartes-Humboldt concibe el lenguaje como *actividad* que permite reproducir un número ilimitado de actos de habla. Es decir, lo que caracteriza al lenguaje humano es su poder creativo, que le permite producir enunciados que nunca habían sido reforzados.

Recuperando ese concepto dinámico del lenguaje, que considera la lengua como actividad y creatividad, ausente en las teorías conductistas, rechaza la adquisición de la lengua por el simple esquema E - R. Éstas son, al respecto, las afirmaciones textuales de Chomsky: “*Simplemente no es verdad que los niños sólo puedan aprender el lenguaje por medio de un meticuloso cuidado por parte de los adultos, quienes modelan su repertorio verbal por medio de un cuidadoso reforzamiento diferencial, aunque pueda ser cierto que tal cuidado es, a menudo, usual en familias universitarias*” (Chomsky, 1959, cit. por Bayés y otros, 1977, 53).

El hablante no está reproduciendo necesariamente en cada acto de habla algo oído y memorizado, producto de estímulos recibidos. Por el contrario, para los generativistas, el hablante posee una capacidad innata para adquirir la lengua que le lleva al convencimiento implícito de las reglas que le permiten elaborar y crear enunciados completamente nuevos.

Así, frente a la “*teoría conductista*”, surge la “*teoría innatista*”, que, fundándose en el hecho de que los niños aprendan la lengua según etapas regulares y puedan, en un tiempo relativamente breve, emitir enunciados o mensajes que nunca habían oído anteriormente, llega a afirmar que, entre sus capacidades intelectuales innatas, todo hablante dispone de un *Mecanismo de Adquisición del Lenguaje* (LAD: Language Acquisition Device) que lo capacita para la adquisición de la lengua.

El argumento de esta teoría innatista se centra en que el organismo humano viene equipado para desarrollar capacidades tales como el aprendizaje lingüístico. Esta hipótesis generativista tuvo su aceptación en algunos psicolingüistas, como Lenneberg y McNeill. Lenneberg pretendió demostrar que el fundamento del lenguaje es biológico y no psicológico y, además, específico del hombre. Las características anatómicas, neurológicas y fisiológicas dan cuenta de la adaptación del ser humano para adquirir el lenguaje, pero el lenguaje en sí parece ser una capacidad innata del hombre. Para Lenneberg (1967), pues, el lenguaje se debe a la conjunción de una serie de propiedades biológicas, y la capacidad de adquirirlo y emplearlo no se debe a que el organismo sea inteligente sino a que es organismo humano.

Pero el portavoz más representativo de los psicólogos que siguen a Chomsky es McNeill, según el cual en el niño que aprende a hablar se manifiestan capacidades específicamente lingüísticas que no se pueden reducir a otras manifestaciones del comportamiento humano aunque se presenten mezcladas con fenómenos cognitivos, afectivos, etc.

En definitiva, el propio Chomsky piensa que no se puede explicar la adquisición del lenguaje sin tener antes claro lo que el niño adquiere, es decir, la gramática; pues concibe la lengua como un conjunto de elementos organizados por un sistema de reglas que se adecuan tanto a la *competencia (gramaticalidad)* como a la *actuación o performance (aceptabilidad)* del hablante y, por ello, la gramática generativa pretende explicar cómo el hablante nativo adquiere la capacidad, uso y dominio de su lengua, valiéndose, de

un conjunto finito de reglas abstractas que dan cuenta del proceso por el que se pone en relación un significado con una cadena fónica, explicando la generación de la frase desde una estructura profunda a una estructura superficial. Ahora bien, si el hablante selecciona para cada acto de habla las reglas gramaticales pertinentes, es de suponer, -según Chomsky-, *“que ha adquirido ya las capacidades que la gramática formula de modo abstracto, o, dicho de otro modo, que el individuo que aprende una lengua asimila también, en cierto sentido, la gramática de dicha lengua. Todavía más, esta tarea la llevan a cabo todos los niños en un tiempo asombrosamente breve, en gran medida independientemente de la inteligencia, y de forma comparable”* (Cit. por Bayés y otros, 1977, 83).

c) Teorías cognitivas

Poco convincentes resultan hoy las teorías expuestas, tanto las conductistas como las innatistas, es decir, que no parece indiscutible que pueda admitirse sin más que la adquisición del lenguaje se pueda explicar ya sea como producto de la conducta general que el niño aprende imitando a los adultos por E - R (olvidando el hecho de que también el niño combina elementos y crea frases que nunca había oído antes), ya sea descartando un aprendizaje previo al suponer que el niño posee una capacidad innata (o un *“Mecanismo de Adquisición del Lenguaje”* basado en una gramática universal). Por ello, trataremos de exponer ahora brevemente algunas aportaciones básicas hechas por las teorías cognitivas de Piaget, Vigotsky y Bruner, entre otros.

Piaget y su escuela de Ginebra piensan que el lenguaje está íntimamente relacionado con el pensamiento y que el pensamiento es anterior al lenguaje. Éste se basa en la función representativa, simbólica, que se manifiesta en la imitación y el juego simbólico de los niños. El origen del lenguaje se debe al desarrollo de las conductas sensomotoras, empezando por la imitación. El desarrollo psicológico del niño hace posible la función simbólica y ésta permite la adquisición del lenguaje. Por ello, el lenguaje como producto social, como sistema convencional de signos no es atribuible al niño, pues sólo es posible cuando el desarrollo del pensamiento permita la posesión de otras operaciones (Piaget, 1923; Siguán 1984).

En el desarrollo temporal del proceso cognitivo distingue Piaget el pensamiento *preoperacional*, el pensamiento operacional *concreto* y el pensamiento operacional *formal*, así como un *lenguaje infantil*, egocéntrico, de repeticiones y monólogos, y un *lenguaje socializado*, con predominio de preguntas y respuestas. Todas las conversaciones de los niños se reducen a estos dos tipos de lenguaje que se diferencian por sus funciones: a) En el lenguaje egocéntrico, el niño habla sólo sobre sí mismo, no toma en consideración a su interlocutor, ni trata de esperar respuestas o comunicarse, y b) en el lenguaje socializado, el niño intenta un intercambio con los demás, ruega, pregunta....

Pero, para Piaget, en contra de Vigotsky, como comprobaremos más adelante, no se produce una conversión de lo social en individual. Para Vigotsky estos dos aspectos fundamentales de la actividad humana, el pensamiento y el

lenguaje, no son indisociables. En el adulto el lenguaje es la base material del pensamiento y pensamiento y lenguaje aparecen, además, de tal forma interconectados que no son posibles el uno sin el otro. Sin embargo, un estudio más profundo de la actividad psicológica nos manifiesta que pensamiento y lenguaje constituyen una unidad dialéctica, pues tanto el punto de vista filogenético como ontogenético cuestionan la supuesta indisociabilidad y muestran más bien la unidad y la independencia relativas del pensamiento y el lenguaje (Vigotsky, 1973).

Del análisis de los experimentos hechos con chimpancés y monos por Koehler y Yerkes, Vigotsky concluye que, tanto filogenética como ontogenéticamente, pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas diferentes y que ambas funciones se desarrollan independientemente. Lo específico del ser humano es el hecho transcendental de que las curvas de desarrollo del pensamiento y del lenguaje convergen y se unen aproximadamente a la edad de dos años para hacerse dependientes en el proceso de desarrollo posterior, pues en este momento *“el pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional”*.

Según Vigotsky, se dan tres fases en la evolución del lenguaje: 1) fase de lenguaje egocéntrico; 2) fase de habla interior, y 3) fase de desglose de significados léxicos independientes (López García, 1988).

El desarrollo del pensamiento, para este autor, no camina de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual. El desarrollo del lenguaje sigue el proceso siguiente: primero, social;

segundo, egocéntrico y, después, lenguaje interiorizado. En oposición, por tanto, al esquema piagetiano: primero, lenguaje egocéntrico y, después, lenguaje socializado.

Bruner (1986) presenta una teoría que trasciende a los anteriores autores al tener en cuenta, por una parte, que el lenguaje forma parte del fenómeno cultural en el que está integrado y, por otra, que la adquisición del lenguaje tampoco se puede separar del desarrollo cognitivo. Para este autor, hay unas *facultades originales* cognitivas que equipan y predisponen al niño para la adquisición del lenguaje. No es que ellas produzcan o engendren lenguaje, sino que son condicionantes previos que ayudan al niño a hablar su lengua nativa: “*Éstas [las “capacidades mentales originales”] no son “capacidades” que, de alguna manera se transforman en un sistema formal de lenguaje por la fuerza de algún misterioso proceso de semiotización o, incluso, por “simple” socialización. Más bien parece ser el mínimo equipamiento mental que necesitaría un niño para usar lenguaje*” Bruner, 1986, 117).

Queda claro que si esto es lo “*mínimo*” necesario “*para usar el lenguaje*” hay que contar con otros requisitos añadidos. Y, efectivamente, este autor supone una capacidad semejante al Mecanismo de Adquisición del Lenguaje de N. Chomsky y la ayuda de los adultos que actúa como un *Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje* a través de un *formato*.

Bruner está convencido de que el niño es un ser social, comunicativo, y que el lenguaje es esencialmente una forma

sistemática de comunicarse con los demás que afecta a la conducta del hablante y del oyente; y, por ello, afirma también que *“la adquisición del lenguaje “comienza” antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse...”* (ibíd., p. 21).

El niño pequeño está constantemente expuesto al influjo sistemático de una comunidad lingüística, con la que y en la que va aprendiendo hábitos culturales y el uso del lenguaje. En este periodo de transacción cultural es, por tanto, cuando se produce la adquisición del lenguaje.

Precisamente para Bruner el desarrollo psicológico del niño se caracteriza por una independencia cada vez mayor de los estímulos inmediatos en la cual se pueden distinguir tres niveles de representación: 1º) Representación enactiva; 2º) representación icónica, y 3º) representación simbólica, que introduce el lenguaje. Y en este nivel, como comenta M. Richelle (1978, 145), *“ya no es posible hablar de desarrollo cognitivo dissociado del lenguaje, ni, por consiguiente, considerar la evolución individual independientemente de las modalidades de influencia que ejerce sobre ella el medio cultural”*.

De esta forma, se reconoce la existencia de unas fases prelingüísticas, se considera al lenguaje como un constitutivo del desarrollo cognitivo y componente esencial de la cultura. Por todo ello, le resultan *“poco plausibles”* tanto las teorías conductistas

como las innatistas y, en menor grado, quizás también las constructivistas.

Los que prefieren atribuir la adquisición de la gramática a una predisposición innata o especie de predestinación biológica dejan fuera, entre otras cosas y sobre todo, la importancia de la incidencia del ambiente socio-cultural en la conducta verbal. Aspecto que también queda minusvalorado en la tesis piagetiana. Sin embargo, para Bruner *“el reconocimiento y producción de universales gramaticales pueden depender ... de experiencias previas sociales y conceptuales”* (ibíd., p. 41). Está convencido de que aprender una lengua consiste no sólo en aprender una gramática particular sino también aprender a conseguir unos propósitos con el uso apropiado de esa gramática. Es decir, el aprendizaje exclusivo de reglas sintácticas no es suficiente. Se aprende el lenguaje no tanto para saberlo como para usarlo y comunicarse con otros miembros de una comunidad cultural. Por tanto, puede decirse que se llega a ser un hablante nativo cuando se domina la sintaxis, la semántica y la pragmática, que son tres aspectos inseparables del lenguaje que, al parecer, se adquieren interdependientemente.

2. DESARROLLO DEL COMPONENTE FONÓLOGICO DEL LENGUAJE

El desarrollo fonológico consiste en dominar la producción de los sonidos propios de una lengua, así como su organización en unidades fonéticas estables. Durante el primer año de vida el niño comienza a responder al significado de los tonos de voz del adulto. Esta etapa se caracteriza por la producción de sonidos sin significado, comenzando por sonidos involuntarios hasta conseguir alcanzar el sistema fonológico de su lengua.

En la producción de los primeros sonidos (de 0 a 12 meses) podemos observar varios estadios del desarrollo (Cfr. Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Estadios de desarrollo en la producción de los sonidos iniciales (Crystal, 1994).

Estadio	Edad	Caracterización
Estadio I	(0 – 8 semanas)	Ruidos biológicos básicos
Estadio II	(8 – 20 semanas)	Arrullo y risa
Estadio III	(20 – 30 semanas)	Juego vocal
Estadio IV	(25 – 50 semanas)	Balbuceo
Estadio V	(9 – 18 meses)	Emisión melódica

El bebé va explorando su aparato vocal a través de llantos, gorjeos y vocalizaciones hasta que, en un momento determinado, se da cuenta de lo que puede hacer, de los sonidos que pueden emitir. El llanto, acto reflejo, le proporciona la aparición de múltiples sonidos en poco tiempo, debido a las muchas transformaciones que experimenta en su aparato orofonatorio. Los primeros sonidos que experimenta son vocálicos y, en breve, comienzan a combinarlos con sonidos consonánticos sencillos, de

manera inconsciente. La producción de estos sonidos está ligada al significado de las inflexiones de la voz aunque se le han atribuido un sinnúmero de intenciones.

La capacidad para discriminar todos los fonemas de su lengua y de cualquier otra lengua es una capacidad con la que venimos dotados al nacer, pero parece que se pierde con el tiempo.

Son muchos los autores que opinan que si el niño puede aprender sin dificultades la lengua a la que está expuesto puede ser gracias a la predisposición biológica. Alrededor de los 6 meses, el niño entra en la fase denominada del balbuceo reduplicativo, que se extiende aproximadamente hasta los 9 meses de edad. Se producen emisiones de cadenas silábicas donde predominan los sonidos de su propia lengua. A partir de los 9 meses se da el balbuceo no reduplicativo. Este tipo de producciones son más variadas y parecidas a la de los adultos, al mismo tiempo los niños van recibiendo de su entorno información sintáctica, fonológica y aspectos prosódicos del lenguaje que escuchan de su entorno, elaborando de esta manera los primeros esquemas de comunicación verbal. Es así como los órganos fonoarticulatorios van tomando una potencialidad que los prepara para la producción de todos los sonidos. El adulto es quien se encarga de interpretar y atribuir intencionalmente estas emisiones a partir de los comportamientos del niño.

A través de la integración de todos los sonidos y la secuencia fonológica de la percepción, el niño podrá articular su primera palabra. Algunos autores, como Dale (1980), han llamado al periodo desde el que el niño integra y percibe la secuencia fonológica hasta que produce la palabra periodo de las "*formas fonológicas sólidas*". Dore y otros (1976)

consideran que el periodo entre el balbuceo y la aparición de la primera palabra podría denominarse periodo de las “*unidades lingüísticas estables*”. Y, ciertamente, si observamos el habla del niño podemos comprobar que la estructura silábica es estable.

Cuando hablamos de la primera palabra en el niño, no debemos confundirla con la etapa de las duplicaciones silábicas, carentes de valor semántico aunque constituyen una aproximación a lo que se considera primer lenguaje o emisión de la primera palabra. Para ser considerada como la primera palabra en el niño, debe cumplir los siguientes requisitos: a) tener intencionalidad comunicativa; b) existir una relación entre la producción fonética y la palabra real; y c) poseer constancia en el uso para designar un mismo referente.

Las primeras manifestaciones de producción de palabras no implica que desaparezcan definitivamente las producciones prelingüísticas (balbuceo, gorjeo, laleo o sonidos indiferenciados). La exposición simultánea de ambas manifestaciones es normal y evidente aunque la retroalimentación que suele recibir el niño en su entorno, dentro del contexto de las rutinas que previamente se establecieron, le va proporcionando a éste un *input* lingüístico apropiado para que vaya abandonando la etapa prelingüística progresivamente y entre completamente en la etapa de las primeras palabras.

Aproximadamente a los veintiocho meses, el desarrollo fonológico del niño está completo, aunque con algunas imperfecciones. Poco a poco sus sonidos irán evolucionando hacia un sistema de sonidos adultos. De acuerdo con Ingram (1976), el niño se va apropiando de algunas reglas fonológicas que le van a permitir apreciar cómo funciona el

sistema de sonidos del lenguaje, de tal manera que podrá desarrollar la capacidad para establecer relaciones de significación entre los sonidos del habla. Los procesos fonológicos de simplificación del habla y la edad aproximada en la que los niños superan esas dificultades se recogen en la Tabla 1. 2.

Tabla 1.2. Procesos fonológicos de simplificación del habla (Gallego, 2006).

DENOMINACIÓN	EJEMPLO	EDAD DE SUPERACIÓN
1)Procesos de simplificación de la estructura de la sílaba: -Omisión de consonantes a final de sílabas o palabra. -Simplificación de grupos consonánticos. -Omisión de consonantes iniciales. -Supresión de sílabas átonas. -Reducción de diptongos a un solo elemento. -Inversión de sonidos. -Inserción de sonidos. -Reducción de consonantes que coinciden pero que no forman grupo.	-“tambó” por tambor. -“pato” por plato. -“armen” por Carmen. -“tana” por ventana. -“dente” por diente. -“pierda” por piedra. -“palato” por plato. -“lápara” por lámpara.	-Desaparece hacia los 6 años. -Desaparece hacia los 7 años. -Desaparece hacia los 3 años. -Desaparece hacia los 3 años. -Desaparece hacia los 7 años. -Desaparece hacia los 3 años. -Desaparece hacia los 3 años. -Desaparece hacia los 3 años.

<p>2) Procesos de asimilación:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Asimilaciones labiales. *Asimilaciones palatales. *Asimilaciones interdentes. *Desnasalizaciones por contacto con consonante no nasal. *Asimilaciones velares. *Asimilaciones alveolares. *Asimilaciones dentales. *Asimilaciones nasales. 	<ul style="list-style-type: none"> *(p.e. globo → "bobo"). *(p.e. flecha → "ceca"). *(p.e. flecha → "θeθa"). *(p.e. mosca → "poca") *(p.e. rojo → "gojo") *(p.e. libro → "liblo") *(p.e. cristal → "tristal") *(p.e. tambor → "tambón") 	<p>*Desaparece hacia los 5 – 6 años.</p>
<p>3) Procesos de sustitución:</p> <p>3.1. Referidos a las oclusivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Frontalización. -Posteriorización. -Pérdida de sonoridad de consonantes sonoras. -Fricativización de oclusivas. -Nasalización de oclusivas. <p>3.2. Referidos a las fricativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Oclusivización de fricativas. -Protusión de la lengua (incluye el ceceo). -Sonorización de fricativas sordas. -Aspiración de /s/ ante oclusiva (puede ser dialectal). -Pérdida de fricción. -Palatalización de fricativas. -Sustitución de fricativas interdentes no estridentes (/θ/) por fricativas anteriores estridentes (/f/,/s/). 	<ul style="list-style-type: none"> -“tasa” por casa. -“caza” por taza. -“pola” por bola. -“jorro” por gorro. -“meso” por beso. -“plecha” por flecha. -“cilla” por silla. -“buego” por fuego. -“mohca” por mosca. -“shaqueta” por chaqueta. -“bolcho” por bolso. -“tafa” por taza. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desaparece hacia los 4 años. -Infrecuente a los 3 años. -Desaparece hacia los 3 años. -Desaparece hacia los 3 años. -Infrecuente después de 3 años. -Desaparece hacia los 3 años. -Desaparece hacia los 6 años. -Desaparece hacia los 3 años.

3.3. Referidos a las líquidas: -Lateralización de líquidas vibrantes. -Ausencia de vibrante simple o múltiple. -Conversión en líquida de la lenguadental sonora /d/. -Semiconsonantización de líquidas que pasan a /w/ o /x/.	-“pelo” por perro. -“pedo” por perro. -“espara” o “espala” por espada. -“wojo” por rojo.	-Tienden a desaparecer hacia los cinco años, aunque pueden prolongarse hasta los siete.
---	---	---

Otros factores que influyen positivamente en esta evolución es el dominio progresivo de la respiración, control sobre los movimientos de la laringe, lengua y paladar pues la evolución en el dominio de estos aspectos le van a permitir una aproximación cada vez mayor a los sonidos de su lengua.

En torno a los 3 años, el niño posee una destreza orofonatoria suficiente como para producir la mayoría de los fonemas de su lengua aunque con desperfectos que persistirán aún. Alrededor de los 4 años, las primeras reglas fonológicas inducidas son sustituidas por el sistema maduro de reglas del adulto (Ingram 1976). No obstante, algunos niños no consiguen dominar plenamente la articulación hasta los 5 ó 6 años de edad. A partir de este momento el desarrollo y perfeccionamiento lingüístico continúa pues poseen habilidades y destrezas suficientes como para enfrentarse a otros retos lingüísticos más complejos.

Tabla 1.3. La adquisición de los sonidos del español (Bosch, 1984).

SONIDOS		E D A D (años)				
		3	4	5	6	7
Nasales	m	■				
	n	■				
	ɲ	■				
Oclusivas	p	■				
	t	■				
	k	■				
	b	■				
	d	▣	■			
	g	▤	■			
Fricativas	f	▥	■			
	s	▦	▦	▦	■	
	θ	□	▣	▥	■	
	x	■				
Africada	ɸ	▦	■			
Líquidas	l	■				
	ʎ	▣	▦	▦	▦	▦
	r	▣	▦	▦	▦	■
	-r-	▦	■			
	ʝ	□	▣	▣	▦	■
Diptongos	>	■				
Diptongos	<	□	▣	▣	▦	■
G	Nasal + C	■				
R	s + C	□	▣	▦	■	
U	s + CC	□	▣	▣	■	
P	C + l	▣	▦	▦	■	
O	C + r	□	▣	▦	■	
S	Liq. + C	□	▣	▣	▦	■

Podemos considerar que alrededor de los 5 años de edad comienza el desarrollo metafonológico o conocimiento consciente sobre la fonología de las palabras (sílabas y fonemas que las componen). La mayor parte del sistema fonológico se considera adquirido a esta edad aunque aspectos paralingüísticos como la entonación (ironía, decepción, entusiasmo...) se producen alrededor de los 10 años.

Para Akmajian y otros (1984, cit. por Gallego, 1997) la articulación de los fonemas responde a un proceso enormemente estructurado, incluso la denominada pronunciación informal coloquial de las palabras estaría sujeta a principios regulares aunque de naturaleza abstracta. La articulación del lenguaje oral es un proceso complejo en el que se ponen “*en funcionamiento cerca de un centenar de músculos y un sistema nervioso complejo que debe controlar y sincronizar esos músculos*” Esto exigiría determinadas adaptaciones de la fisiología humana al habla (Lenneberg, 1983, cit. por Gallego 1997).

Los elementos básicos de la articulación de las palabras son los fonemas, que pueden ser producidos gracias a la participación de tres funciones orgánicas. Estas funciones son: *respiración, articulación y fonación*; de las cuales, las dos primeras están presentes en todos los fonemas, y la tercera, la fonación, en la mayoría de ellos.

Siguiendo a Mura (2009), se puede afirmar que la función respiratoria aporta la intensidad y la duración del soplo espiratorio que caracteriza a cada fonema, así como la dirección del mismo, que está condicionada a la acción del velo del paladar; de tal manera que: a) según la intensidad, el soplo puede ser fuerte o suave, y, en todo caso, estará determinado por el control voluntario de la fuerza espiratoria; b) según la

duración, el soplo será continuo o instantáneo, y estará condicionado por la capacidad espiratoria; y c) según la dirección, el soplo será bucal o nasal, debido a la acción del velo del paladar, que desciende cuando debe dar paso al aire para salir por las fosas nasales o asciende cuando debe dar paso al aire para salir por la boca.

La función articuladora está dada por la acción que ejercen, directa o indirectamente, sobre el soplo espiratorio los órganos orofaciales: labios, lengua, arcadas dentarias, paladar, velo del paladar, mandíbula, cavidad rinofaríngea y conductos nasales.

La ausencia o modificación de forma o tamaño en las partes fijas y la falta de control motriz en las partes móviles alterarán las condiciones de precisión en la articulación de los fonemas. En todo caso, podemos considerar como elementos modificadores los labios, la lengua, el velo del paladar y, en menor grado, la mandíbula, y como puntos de apoyo las arcadas dentarias y el paladar óseo.

Atendiendo a los elementos orgánicos que participan en la producción de los fonemas, se puede hacer una clasificación general de los mismos, aunque tal clasificación puede particularizarse de acuerdo al idioma a que se aplique y a los puntos de vista considerados por diferentes autores dedicados al estudio de la fonética. De cualquier forma, desde este punto de vista los fonemas, se pueden clasificar en:

- Bilabiales
- Labiodentales
- Linguodentales
- Linguointerdentales

- Linguoalveolar
- Linguopalatal
- Linguovelar

Las siguientes tablas y figura incluyen la clasificación de los fonemas del español.

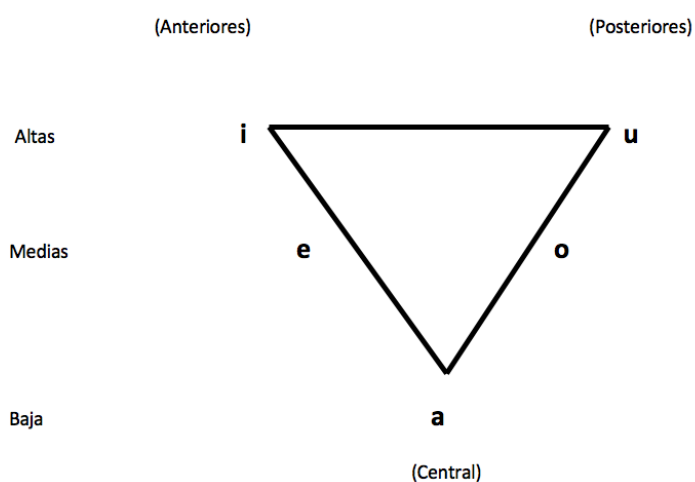
Tabla 1. 4. Sistema fonológico consonántico (Navarro Tomás, 1970).

ARTICULACIÓN							
MODO	PUNTO						
FONEMAS <i>Sd/Sn</i>	BILABIAL. <i>Sd/Sn</i>	LABIODEN. <i>Sd/Sn</i>	INTERDEN. <i>Sd/Sn</i>	DENTALES <i>Sd/Sn</i>	ALVEOL. <i>Sd/Sn</i>	PALATAL. <i>Sd/Sn</i>	VELARES <i>Sd/Sn</i>
OCCLUSIVAS	p/b			t/d			k/g
FRICATIVAS		f/	θ/		s/	/y	x/
AFRICADAS						ç/	
LÍQUIDAS LATERALES					/l	/ʎ	
LÍQUIDAS VIBRANTES					/r /r̄		
NASALES	/m				/n	/ɲ	

Tabla 1. 5. Sistema fonético consonántico (Navarro Tomás, 1970).

ARTICULACIÓN							
MODO	PUNTO						
FONEMAS <i>Sd/Sn</i>	BILABIAL. <i>Sd/Sn</i>	LABIODEN. <i>Sd/Sn</i>	INTERDEN. <i>Sd/Sn</i>	DENTALES <i>Sd/Sn</i>	ALVEOL. <i>Sd/Sn</i>	PALATAL. <i>Sd/Sn</i>	VELARES <i>Sd/Sn</i>
OCCLUSIVAS	p/b			t/d			k/g
FRICATIVAS	/b	f/	θ/	/ð	s/z	/y	x/ç
AFRICADAS						ç/y	
LÍQUIDAS LATERALES			ḷ	/ḷ	/l	/ḷ	
LÍQUIDAS VIBRANTES					/r /r̄		
NASALES	/m	/m̄	/ṇ	/ṇ	/n	/ɲ	/ŋ

Figura 1.1. Triángulo vocálico de Hellwag.



Los órganos articulatorios pueden adoptar una posición y llevar a cabo una acción que delimitará el espacio del aire espirado, determinando, de esta manera, el modo de articulación. Aquellas zonas donde los órganos articulatorios contactan son reconocidas como puntos de articulación. Desde esta óptica podemos clasificar los fonemas en:

- Oclusivos: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ y /g/, que se producen cuando los órganos implicados contactan completamente, provocando resistencia a la salida del aire, de tal manera que se produce un sonido explosivo cuando se separan los órganos contactados por la acción del aire.
- Fricativos: /f/, /θ/, /s/ y /x/, en cuya producción los órganos implicados se acercan hasta estrechar el espacio bucal, de tal manera que el aire sale produciendo un rumor en el caso de fonemas fonados y un sonido de fricción en el caso de fonemas afonados.
- Africados: /ç/, cuyo sonido se produce como consecuencia de la unión consecutiva de un movimiento de oclusión seguido de una posición fricativa.
- Nasales: /m/, /n/ y /ɲ/, en cuya producción el velo del paladar desciende para que el aire sonoro pueda salir por las fosas nasales.
- Laterales: /l/ y /λ/, en los que la lengua se coloca en la línea media anteroposterior de la cavidad bucal, provocando que el aire salga ente la lengua y las mejillas.

- Vibrantes simple y múltiple: /r/ y /r̄/, que se producen cuando el aire vence la resistencia de la lengua apoyada en los alveolos superiores, siendo esta salida del aire interrumpida de manera instantánea para la /r/ vibrante simple, e interrumpida de manera intermitente para la /r̄/ vibrante múltiple.

La tercera función, la fonación, se produce en la laringe, a nivel de las cuerdas vocales, que, al vibrar, suman al aire espirado el tono laríngeo característico de la voz. Este es, luego, ampliado por los resonadores y modificado por los órganos articuladores, produciéndose de esta manera la emisión de los fonemas.

Dice Mura (2009) que la fonación es un acto voluntario y no interviene en la emisión de todos los fonemas; de aquí que, a los fonemas cuya base está formada solamente por las funciones de respiración y articulación, se les clasifique como *afonados*, mientras que se clasifica como *fonados* a los que se suma la fonación a las funciones de respiración y articulación. Desde esta consideración, los fonemas fonados son: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /b/, /d/, /g/, (ga, go, gu), /r/, /r̄/, /l/, /ll/, /m/, /n/ y /ñ/, y los fonemas a fonados son: /p/, /t/, /ç/, /k/, /θ/, /s/, /x/, /g/, (ge, gi), /X/ y /f/.

En la Tabla 1.7 mostramos una clasificación de los sinfonos, según Mura (2009).

Tabla 1. 6. Clasificación de los sinfonos (Mura, 2009).

	Lateral	Central
Labiolingualveolar	Pl – Bl	Pr – Br
Labiodentallingualveolar	Fl	Fr
Dentolingualveolar	Tl	Tr – Dr
Lingoovelaralveolar	Cl – Gl	Cr – Gr

3. DE LA PALABRA A LA ORACIÓN: EL DESARROLLO DEL COMPONENTE SINTÁCTICO

Si la pronunciación nos ofrece una imagen sonora de la comunicación, la sintaxis establece las reglas estructurales del juego comunicativo y nos indica cómo hay que usar esas reglas de juego. Lo que tradicionalmente se ha venido entendiendo por gramática equivale fundamentalmente a lo que se entiende por sintaxis, y más exactamente por morfosintaxis, y durante esta larga tradición lingüística la *palabra* y la *oración* fueron consideradas, salvo excepciones, como las unidades básicas de la descripción gramatical del nivel morfológico y sintáctico-semántico, respectivamente.

Esta gramática, y por tanto la sintaxis, se ha venido centrando durante mucho tiempo, casi hasta las últimas décadas del siglo pasado, en la oración, e insistiendo extraordinariamente en ello; sin embargo, con la llegada de las aportaciones de la llamada *gramática textual* se desvía la

atención hacia el habla, su aspecto funcional, el texto y el contexto, de tal manera que, como afirman Lomas y otros (1993, 42), “*La lingüística del texto comienza en el punto en que la lingüística oracional deja de proporcionar explicaciones adecuadas a los fenómenos lingüísticos. [...] La lingüística del texto estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración en unidades lingüísticas mayores, como la conversación, investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social*”.

Es, por tanto, a partir de 1975 cuando el panorama cambia en manos de aquellos estudiosos de la lengua no convencidos con la gramática tradicional ni con el estructuralismo ni con el generativismo. Y así, dentro del estructuralismo europeo se empieza a entender que el estudio gramatical es muy limitado puesto que es en el texto y no en la oración donde tal estudio encuentra su verdadero sentido, que no se aborda desde aspectos puramente formales centrados en la oración, que, de por sí, es incapaz de explicar los principales fenómenos del discurso (Bernárdez, 1982).

Pero hay otra idea en la gramática del texto a la que queremos también aludir por su incidencia directa en el aprendizaje de la lengua. Nos referimos a la *oración*, pues para Van Dijk (1988, 32) la oración simple no es una simple suma de palabras, como tampoco la “*oración compuesta*” puede concebirse como el resultado de la descripción, por separado, de cada una de las oraciones que la componen, sino que “*las expresiones deben ser reconstruidas en términos de una unidad más grande, esto es el texto.*”

Este nuevo paradigma científico goza de sus concepciones y metodología propias y, como señala T. Álvarez Angulo (1998, 284), “*al igual que los demás paradigmas o modelos de descripción del lenguaje, la lingüística del texto (LT) observa el lenguaje desde una determinada perspectiva; en nuestro caso, se trata del lenguaje como instrumento de comunicación y consecuentemente centrado en la unidad del texto, que constituye el verdadero uso de la lengua*”. La gramática del texto amplía, pues, el marco de la reflexión gramatical que con sentido restrictivo se viene aplicando en el estudio de la gramática.

Finalmente, la lingüística *estructural-funcional* analiza el lenguaje partiendo de las funciones estructurantes del acto comunicativo. Esta es, en definitiva, la nueva orientación que aporta la escuela británica neofirthiana de M. A. K. Halliday que, sin duda, supone un paso significativo para la recuperación de un análisis lingüístico que tenga en cuenta la lengua viva (y no tanto el sistema abstracto), tal como el hablante la usa en cada acto de habla y en los distintos contextos en que producen tales actos. Los trabajos de Halliday, cimentados también en una perspectiva funcional, abocan a una teoría social del lenguaje que se centra en poder *hacer*, *significar* y *decir* por medio de *textos*.

Ciertamente, el enfoque funcional se puede considerar como un avance histórico; pero, como advierte D. Crystal (1981, 102), “*el peligro está en ir de un extremo a otro; el situarse ahora en un enfoque funcionalista del lenguaje sin controles formales, puede ser tan esterilizador como lo otro*”. Lo cual nos invita reflexionar sobre la necesidad de evitar caer con facilidad cuando se analiza la adquisición y desarrollo del lenguaje por parte del niño en dicotomías radicales o exclusivistas (análisis formal, sin referencia a las funciones/análisis

funcional, sin alusión a las formas), que pueden distorsionar el conocimiento sobre su aprendizaje lingüístico.

En cuanto al desarrollo normativo del componente sintáctico, parece de común acuerdo entre los investigadores (cfr. J. Berko Gleason y N. Berstein Ratner, 2010) que cuando un niño ha adquirido la capacidad semántica y pragmática está más preparado para la adquisición de la capacidad de ordenación sintáctica. Para los padres, sus niños comprenden emisiones de múltiples palabras casi desde el momento en que empiezan sus primeras palabras y la comprensión va claramente por delante de la producción. Esta primera producción suele surgir aproximadamente hacia los doce meses de edad, y suele ser difícil de discriminar de los balbuceos anteriores o de la “*jerga*” del primer año de vida. De cualquier forma, las investigaciones más recientes suelen señalar las siguientes fases en la producción sintáctica de los niños:

1.-Fase de desarrollo inicial

Aproximadamente entre los 18 meses y los dos años, el niño empieza a hacer frases con 1-2 palabras y una mínima organización gramatical. Es el llamado periodo *holográfico*, en el que el lenguaje empieza a ser un recurso de comunicación eficaz. Estos enunciados de 1-2 palabras, interpretables según el contexto en que han sido emitidos, abren paso a las primeras combinaciones de palabras, a las que Bloom (1980) llamó *secuencias encadenadas*.

2.-Fase de combinación de palabras

Se produce hacia el segundo semestre del segundo año de vida, y en ella el niño combina las palabras siguiendo una serie de estrategias como: a) *La arbitrariedad*: se realizan combinaciones de 2-3 palabras de forma mecánica (Brown y Leonard, 1986); b) *Asociación posicional*: los niños combinan las palabras coherentemente (Braine, 1976); c) *Asociación posicional creativa*: los niños combinan dos palabras siguiendo ciertas reglas de posición más que semánticas (Pine y Lieven, 1993); d) *Asociación semántica*: las combinaciones de palabras se hace atendiendo al significado (Schesinger, 1971); e) *Asociación sintáctica*: combinaciones realizadas atendiendo al orden que debe existir entre las palabras (Bloom, 1973).

Entre los 30-36 meses de edad, la capacidad cognitiva del niño experimenta un desarrollo lingüístico notable que le lleva a producir expansiones sintácticas basadas en ciertos mecanismos:

- Aumentar alguno de los elementos de las frases de 2-3 palabras, desdoblándolos de forma que las palabras incrementen el enunciado aun realizando la misma función semántica. Así, los determinantes aumentan la longitud, y la información que ofrecían los sintagmas nominales (agentes y objetos) y los sintagmas verbales se utilizan de forma más compleja, aunque el sujeto sólo puede estar representado por las tres primeras personas del singular y el verbo sólo se usa en presente, infinitivo o imperativo (López Ornat, 1990; Vila, 1990).

- Yuxtaposición de enunciados, en la que un solo elemento varía y con los demás formaría un mensaje más largo pero todavía imposible para el niño, por ejemplo: *no quiere carne* (refiriéndose a él mismo).
- Crecimiento progresivo, por el que varios enunciados seguidos van cada uno aumentando su longitud y elementos.

El resultado suele ser un lenguaje agramatical, pero, en algunos casos, bastante inteligible. En este sentido, López Ornat (1990) sostiene que entre los 30-36 meses el niño ya es capaz de formular oraciones en que todas las personas-sujeto aparecen, se amplían los tiempos verbales y expresa circunstancias y casos diversos. Asimismo, Limber (1973) habla de que la aparición de las primeras oraciones complejas son las subordinadas de objeto del tipo: *quiero hacer pipí*, y son los nexos *porque*, *que* y *cuando* los primeros en ser aprendidos y utilizados correctamente.

En cambio, Vila (1990) sitúa las primeras oraciones complejas en forma de yuxtaposición en torno a los dos años y medio, con el uso de la conjunción *y*.

Cercanos a los cuatro años de edad, los niños hacen un uso de la gramática de su lengua bastante maduro, y, ya cumplidos los cuatro años, han adquirido las partículas que les permiten interrogar a su interlocutor de forma casi sistemática. Sin embargo, aunque hacia los cinco años la mayoría de los niños ya posee el dominio de la estructura básica de la frase, menos del 50% de los niños de 6 años puede producir bien o correctamente todos los pronombres y gerundios, así como las relaciones causales entre proposiciones, y menos del 20% emite correctamente condicionales y participios (Owens, 2003).

Como síntesis, la evolución del desarrollo sintáctico se puede resumir en el siguiente cuadro de Clemente (1984).

Tabla 1.7. Evolución del desarrollo sintáctico.

EDAD	LONGITUD	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
11 – 18 meses	1	Holofrasas Mecanismos de transición	“aba” agua
18 m – 2,6 Años	1 -2	Frasas de dos palabras expresando: - recurrencia - acción - atribución	“Más agua” “Dame agua” “Agua buena”
2,6 – 3 Años	2 – 2,6	Oraciones incrustadas (V+Vo) Avance en frases simples Preguntas Inicio de nexos Oraciones de forma no normativa que se entiende por el contexto	“Quiero beber” “¿Qué...?”
3 – 4 años	2,6 – 3,8	Uso correcto de nexos: relativos, causales, etc.	“Ese que salta es malo”
4 – 5 años	3,8	Últimos usos en los nexos adverbiales	“Cuando sea mi cumpleaños”
+ de 5 años	4,2	Estilo indirecto Uso prácticamente correcto de los nexos	

4. DE LA SINTAXIS A LA SEMÁNTICA: DESARROLLO DEL COMPONENTE SEMÁNTICO

Durante años, quizás demasiados, el predominio de un criterio casi exclusivamente morfosintáctico ha sido el modelo apropiado para una auténtica gramática, o una gramática “científica”. Con Chomsky el predominio de la sintaxis fue tal que el estudio del lenguaje se explica por un conjunto de reglas generativas y transformacionales a partir de las cuales se produce el discurso. El producto lingüístico, el discurso, se define esencialmente por la competencia sintáctica del hablante. Hubo necesidad de recurrir a la *estructura profunda* para completar las explicaciones insatisfactorias que no convencían a los “semánticos”.

Ante tal situación, lingüistas muy autorizados reclamaban un lugar para la semántica, de tal manera que, al hilo de los nuevos descubrimientos de la lingüística teórica sobre la naturaleza del lenguaje, se observa un avance importante desde los estudios más formalistas hacia los pertenecientes al ámbito de la significación. El propio Chomsky (1977), que defendió, como los estructuralistas, que no interesaba definir lo que significaba una oración sino cómo una oración es capaz de aportar un significado, introduce con posterioridad (1965) en *Aspects of the Theory of Syntax* los componentes fonológico y semántico como elementos interpretativos, integrando, de esta manera, el componente semántico a la gramática generativa.

A partir del momento en que Chomsky entiende que, aun siendo el aspecto sintáctico el componente primordial del lenguaje, se necesita abordar el problema semántico, se abren nuevas vías de distanciamiento del pensamiento gramaticalista chomskiano sobre la autonomía de la sintaxis, tales como las representadas por *la semántica generativa*, *la gramática productiva* y *la gramática de casos*, que atribuyen a la semántica la capacidad nuclear generadora de las estructuras del lenguaje.

En cuanto a la *semántica generativa* de Lakoff (1971) y sus seguidores, no parece que gozara de la consistencia científica esperada, y sus hipótesis perdieron toda su fuerza con la aparición de las propias reformulaciones chomskianas de la semántica generativa, sobre todo a partir de 1972 con la aparición de *Studies on Semantics in Generative Grammar*.

Por lo que respecta al modelo gramatical desarrollado por Van Buren (1966) con la denominación de *gramática productiva*, trata de

resaltar el papel de regularización que la situación, como elemento de caracterización semántica, desempeña en los enunciados producidos por los niños, de tal manera que las relaciones entre pensamiento y lenguaje, fundidos por la gramática más tradicional, recuperan en parte su valor perdido.

Por su parte, la *gramática de casos* de Fillmore (1968), en su interés por relacionar gramática y semántica, defiende el carácter independiente de la semántica, inclinándose por estudios de carácter lógico-semántico y léxico-semántico de gran interés para la enseñanza y para el aprendizaje de la lengua. Partiendo, pues, de los *casos semánticos*, la gramática de Fillmore formula un conjunto de *casos*, entendidos como relaciones entre sintagmas nominales en la estructura profunda, en el sentido de unidades que se constituyen en funciones semánticas en relación al predicado: *agentivo, instrumental, dativo, factitivo, locativo y objetivo*.

La Gramática de casos de Fillmore pone en estrecha relación la estructura gramatical con el significado. Se fundamenta en la hipótesis razonable de que el que aprende una lengua posee unos conocimientos previos, un conjunto de conceptos universales y, quizás, innatos, que identifican tipos de juicios. Son los llamados "*conceptos de acción*": quién realizó la acción, hacia quién, con qué.... De esta forma, se puede deducir que son las relaciones semánticas (*casos*) las que originan las estructuras gramaticales de una lengua, pues para Fillmore, como afirma J. Bruner (1986, 37): "*Las formas gramaticales pueden ser, entonces, las estructuras superficiales del lenguaje, dependiendo para su adquisición de una comprensión previa de los conceptos de acción semánticos profundos y aun protosemánticos*".

Es B. Pottier quien definitivamente reclama no sólo una incorporación de la semántica a la morfosintaxis, sino que se otorgue el predominio al criterio semántico sobre el morfosintáctico: “*Creemos -dice B. Pottier (1992, 219)- que junto a las gramáticas formalistas (...), cuyo criterio dominante es la morfosintaxis [...] convendría tener una gramática de base semántica, es decir, una gramática en la que tuviesen primacía los mecanismos de construcción del discurso por parte del emisor.*”

Para este autor, la producción de un texto por parte de un hablante tiene su origen en el *propósito*, en la intención que el hablante tiene de comunicar algo en el *nivel conceptual*. Para expresar tales conceptos previos de la lengua natural que conoce el hablante, su idioma, le ofrece diversas posibilidades lingüísticas (semánticas y sintácticas) entre las cuales elige (*nivel de la lengua*), llegándose finalmente a la manifestación del *enunciado* (*nivel del discurso*). Estos tres niveles, básicamente y no exclusivamente, constituyen para el autor lo que él llama “*la gramática del enunciadore*”, que se puede considerar desde el punto de vista del emisor (*perspectiva onomasiológica*) o desde el punto de vista del receptor (*perspectiva semasiológica*).

Es, pues, necesario volverse hacia la semántica para suplir las deficiencias de la sintaxis, porque “*enseñar un idioma consiste primordialmente en enseñar a generar enunciados que resulten satisfactorios al mismo tiempo desde el punto de vista semántico (adecuación entre el deseo de significar y la significación manifestada) y sintáctico (conformidad con los modelos de una lengua en un momento dado y en determinadas condiciones)*” (Pottier, 1992, 134). En este sentido, resulta interesante constatar que el predominio del componente

semántico sobre el sintáctico se muestra con toda evidencia en gramáticas que estudian la lengua desde un punto de vista funcional, como ocurre en la de S. C. Dik (1980).

El estudio del desarrollo semántico en los niños implica analizar cómo adquieren el sistema semántico que incluye el diccionario mental o lexicón de todo hablante de una lengua, a sabiendas de que el significado de una palabra se encuentra en los hablantes de un idioma común y no en el mundo de los objetos. Esto es, a sabiendas de que la palabra es un signo que remite a un referente, pero el referente no es el significado de la palabra, y que, en todo caso, el significado es un constructo social que no puede residir sólo en la mente del individuo, sino que debe ser compartido por la comunidad (cfr. J. Berko Gleason y N. Berstein Ratner, 2010, 111).

Pues bien, en su mayoría, los niños suelen empezar a producir palabras relacionadas con lo que socialmente e intelectualmente tiene sentido para ellos (papá, mamá, leche, mantita...), de tal manera que las primeras palabras de muchos niños tienden a cumplir un objetivo social: relacionarse con otros niños o adultos, participar en juegos, expresar necesidades etc. Durante el segundo año de vida, los niños empiezan a aprender una palabra por semana aproximadamente y después una al día. Este ritmo se acelera durante los cinco primeros años de vida, de tal modo que pueden aprender una media de una palabra cada dos horas de vigilia.

Las palabras que adquieren los niños en sus primeros vocabularios productivos están influidas por muchos factores, como pueden ser las características fonéticas, la longitud más pequeña de la palabra que otras más largas que aprenderán después, etc. Es curioso observar que los niños pequeños aprenden inicialmente más deprisa los nombres que otras

palabras como verbos o adjetivos, posiblemente debido a que los adultos empleamos con ellos este tipo de palabras para nombrar objetos con más frecuencia que palabras que expresan acciones, propiedades o relaciones.

En cuanto a la evolución del lenguaje en el ámbito de la adquisición del significado, el niño va de lo general a lo específico y de lo simple a lo complejo, de tal manera que la falta de coincidencia entre el significado atribuido a las palabras por los niños y por los adultos se explica por las llamadas *sobreextensiones* y las *subextensiones* (Clark, 1993); es decir, que, en cuanto a las correspondencias poco convencionales entre palabras y significados, el niño pequeño puede producir al expresarse *sobreextensión o infraextensión* de las palabras, de tal manera produce sobreextensión cuando utiliza una palabra en un contexto de una forma que no es congruente con el significado adulto por rebasar los límites de su significado, por ejemplo, llamar *perro* al *gato o a cualquier otro animal de cuatro patas* o decir *adiós* por *hola o cualquier otro tipo de saludo*; y se produce infraextensión cuando el niño emplea determinada palabra para un subconjunto limitado de contextos permitidos para el concepto de los adultos, como ocurre cuando llama *perro* a un determinado perro, pero no a los demás.

Estas sobreextensiones o infraextensiones pueden suponer hasta la tercera parte de su vocabulario productivo, y pueden tener las siguientes explicaciones: a) La mayoría de los nombres inadecuados empleados por los niños de 2-3 años son aplicados a objetos que tampoco son clasificados por los adultos de manera uniforme; b) Algunas de las sobreextensiones pueden reflejar problemas de recuperación de palabras (usar *perro* en lugar de *león* o *lobo*); c) Es posible que los niños que usan sobreextensiones no hayan adquirido todavía el nombre pertinente del objeto o animal en su

expresión que en su comprensión; d) Hay casos en que los niños tienden a sobreentender una palabra como gesto humorístico, como es el caso en que llame “gorro” a un cuenco puesto sobre la cabeza.

Además de la sobreextensión y la infraextensión, los niños también suelen inventar de forma espontánea nuevas palabras al hablar, como una forma natural de llenar los huecos de su vocabulario. Según Clark (1993,120), las innovaciones léxicas infantiles siguen los siguientes principios: 1) *Simplicidad*, cuando utilizan una palabra convencional en un papel claro respecto a lo que quiere decir pero evidentemente no convencional: *almohadear* (al hecho de jugar con la almohada); 2) *Transparencia semántica*, cuando con la intención de recordar una palabra difícil inventan una más fácil de recordar, por ejemplo llamar *hombre-planta* al jardinero. 3); *Productividad*, producida cuando el niño utiliza palabras del lenguaje adulto como base de nuevas palabras inventadas por él mismo, por ejemplo, decir *boligrafo* a la persona que vende los bolígrafos.

Además, en el desarrollo semántico es esencial la capacidad de formación de conceptos. En este desarrollo semántico hay evidencias de que la comprensión se adelanta a la expresión en relación con la interpretación de enunciados, pudiéndose distinguir *tres niveles en el desarrollo del léxico*: a) En un *primer nivel*, acaecen las primeras emisiones reconocidas como palabras que no denotan significado, pero con las que a los niños y niñas les gusta jugar. También tiene lugar el inicio de las imitaciones; b) En un *segundo nivel* (16-24 meses), aparecen las primeras emisiones reconocidas como palabras con significado, produciéndose un aumento espectacular de las mismas en la segunda mitad del segundo año; c) En un *tercer nivel* (20-30 meses), también

llamado *fase semántica*, el niño ya es capaz de construir frases de dos palabras a las que se les puede atribuir significado.

De cualquier forma, los niños pequeños poseen un vocabulario receptivo mayor que el productivo; por tanto, el vocabulario receptivo puede ser un reflejo más preciso del conocimiento conceptual del niño que su vocabulario productivo.

La comunicación de las personas mayores con los niños es fundamental para la adquisición y desarrollo de su competencia léxica. Los adultos se comunican con los niños pequeños para compartir información sobre temas emocionales, físicos y sociales y al hacerlo proporcionan al niño retroalimentación sobre su propio lenguaje. Pero incluso antes de que los niños empiecen a utilizar palabras, las miradas y conductas de nombramiento de los adultos sirven para que ellos centren su atención en los objetos. Los padres, por ejemplo, al hablar, van incorporando información cada vez más rica sobre las categorías que los niños van adquiriendo, y se ha demostrado, además (Beals, 1997), que el habla de las madres tiene un efecto en la forma en que los niños comprenden y utilizan el vocabulario relativo a sus propios estados internos (aburrido, contento, cansado, mareado...) de tal modo que a los dos años son ellos mismos capaces de expresarlos.

En este sentido, sobre cómo influye el habla de los adultos en el desarrollo semántico de los niños, hay que tener en cuenta que cuando éstos empiezan a comprender y utilizar las palabras, los adultos (sobre todo los padres) les pronuncian de forma más lenta y clara y con una entonación más exagerada y pausada que cuando el adulto habla con niños algo mayores. Por ello, este lenguaje más claro, preciso y sencillo puede,

de entrada, ayudar a los niños a percibir una correcta pronunciación y a separar mejor las palabras en el desarrollo del discurso. Asimismo, otro modo de favorecer la retroalimentación en los niños sobre su propio lenguaje es el hecho de que los adultos les hablen mucho o poco, estando demostrado al respecto que aquellos niños sometidos a una mayor cantidad de habla por parte de los adultos desarrollan vocabularios más ricos y extensos que aquellos a quienes se les habla menos.

En cuanto al desarrollo semántico posterior, a partir de los dos años los niños no solo aprenden palabras y conceptos nuevos sino que también enriquecen y consolidan su conocimiento de las palabras creando múltiples vínculos entre ellas y los conceptos. Este tipo de relaciones es lo que se conoce como *redes semánticas*, cuya formación se mantiene a lo largo de toda la vida de las personas, y de la que hay pruebas de que los niños empiezan desde edad muy temprana de su desarrollo a construirlas, debido a que los niños buscan vínculos, relaciones y conjuntos conceptuales en todo lo que experimentan, incluyendo el lenguaje (Nagy y Scoot, 2000). Asimismo, el cambio evolutivo en las asociaciones de palabras de los niños es otro indicio de que las palabras del vocabulario infantil están empezando a relacionarse entre sí y de hecho la *tarea de conjuntos* o de *asociaciones* en un niño de ocho años es casi el doble que en otro de cinco (cfr. Nelson, 1974).

Los mayores cambios semánticos se producen, con diferencia, entre el primer y el segundo años de escolarización, de aquí la importancia de la escuela en el desarrollo y enriquecimiento del léxico infantil y la necesidad de que los maestros y maestras tengan presente que comprender y poseer un buen vocabulario es esencial para las personas no solo porque un gran repertorio léxico les permite expresarse con precisión, eficacia y

flexibilidad, sino también porque existe una estrecha relación entre el vocabulario y la comprensión lectora.

Aunque la adquisición y el desarrollo del vocabulario estén condicionados por el nivel educativo del hablante, su ambiente familiar y socio-cultural, por su edad y su capacidad cognitiva, existen unas condiciones básicas para la normal adquisición del léxico, que Serra y otros (1997) sintetizan en las siguientes: conocimiento del entorno, reconocimiento de los patrones sonoros, capacidad para asociar conceptos y sonidos y capacidad para establecer las relaciones semánticas pertinentes.

5. USO ORDINARIO DE LA LENGUA Y DESARROLLO DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO

La salida al reduccionismo al que parecen conducir las teorías lingüísticas estructuralistas y generativo-transformacionalistas se buscó en la consideración de una base funcional-pragmática del lenguaje que habría de tener en cuenta el uso que los hablantes hacen de la lengua en sus realizaciones o actuaciones lingüísticas concretas. Y así, desde principios del siglo XX, algunos filósofos del lenguaje de Cambridge y Oxford mostraron su interés por una descripción del uso lingüístico, centrandó su estudio en el llamado "*lenguaje ordinario*" y tomando como lema que el significado está en el uso (*meaning is use*) y no en la forma lingüística. Recordemos cómo el objeto del estructuralismo y generativismo es sólo describir el sistema de la lengua, pero no el uso, y recordemos también la poca estima de que gozó el valor del significado hasta la aparición de un

nuevo impulso de valoración de la semántica.

Precisamente la necesidad de integrar el aspecto semántico en el formal, dentro de una descripción del conocimiento lingüístico de los hablantes, era la idea que iba tomando cada vez más importancia entre los lingüistas coetáneos de Chomsky. Aunque antecedentes podemos encontrar, antes de que esa idea tomara cuerpo hacia los años setenta, en algunos lógicos o filósofos del lenguaje entre los que ocupan un lugar destacado L. Wittgenstein (1922), quien manifiesta que el significado de las palabras viene dado por su *contexto lingüístico*, pues "*el significado de una palabra es su uso en el lenguaje*", e introduce el concepto de "*juego lingüístico*", que pone de relieve el papel del sujeto hablante formando parte de la actividad lingüística.

Efectivamente, el lenguaje se puede utilizar con fines muy diversos, y saberlo usar consiste en algo más que generar secuencias sintácticas bien estructuradas y que tengan un significado literal aceptable. Ese "*algo más*" es lo que pretende desvelar la pragmática lingüística. Esta nos remite obligadamente a la obra de Ch. W. Morris (1985/1971/), pero sin olvidar a Peirce ni a Ogden y Richards (1952) en quienes se apoyará Morris.

Bajo el criterio pragmático de Peirce, el significado se concibe como un proceso; lo importante del significado, de la palabra, es el "*efecto práctico*" que produce en el contexto en que se usa. Es decir, que el significado depende también de la actitud del sujeto hablante y de la situación en que se produce.

Con la introducción del llamado "*contexto situacional*" se rompen esquemas anteriores (el significado es una relación entre la palabra y la cosa sin tener en cuenta el papel de la situación, el usuario del signo). Las

palabras nada dicen "en sí", sino solamente cuando son usadas por las personas que hablan. El lenguaje *no es un medio para simbolizar relaciones, sino un medio para alcanzar fines*. Por ello, Morris (1985, 75) afirma que: *...comprender o usar un lenguaje significa seguir las reglas de uso (sintácticas, semánticas y pragmáticas) habituales en esa comunidad social"*.

Aceptar todo esto implica reconocer que la lengua no es un simple instrumento de representación, que la lengua es un sistema de comunicación intersubjetivo y que sus funciones no se reducen a una mera transmisión de información sin tener en cuenta la interacción social que se manifiesta en toda lengua natural. Y es desde estos presupuestos desde los que M. V. Escandell (1993, 13) define la Pragmática como *"el estudio de los principios que regula el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario"*.

Para la pragmática, por tanto, está reservado el dominio del uso de sus hablantes en situaciones y contextos determinados. De aquí que G. Reyes (1990, 34) enuncie unos postulados básicos que la diferencian de otras ciencias del lenguaje al afirmar que: *"1. La forma lógica o representación semántica de una oración es diferente de su interpretación pragmática. 2. La semántica estudia reglas; la pragmática estudia principios. 3. Las reglas de la gramática son convencionales; los principios de la pragmática no son convencionales, sino motivados por los objetivos de la comunicación. 4. La pragmática relaciona el significado convencional de un enunciado con su fuerza ilocutoria (lo que ese enunciado hace: prometer, afirmar, etc.). 5. Las categorías de la gramática son discretas y*

determinadas; las de la pragmática son generalmente continuas e indeterminadas" (cit. por Mendoza y otros, 1996,106).

En el dominio de la pragmática suelen mencionarse cuatro teorías que tienen una relevancia específica en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de la(s) lengua(s) tales como la teoría de los *actos de habla*; la teoría del *principio de cooperación* en la conversación; la *teoría de la relevancia*, y la *teoría de la cortesía*. Sin embargo, fueron las reflexiones filosóficas sobre el lenguaje de J. L. Austin (1962), quien, en *Cómo hacer cosas con palabras* se establece la distinción entre "*expresiones realizativas*", y "*constatativas*", afirmando que aquéllas: "*poseen la siguiente peculiaridad: al pronunciarlas, en ciertas circunstancias, llevamos a cabo una acción que no debe confundirse con la acción de pronunciarlas. Hacemos algo más que decir algo...*" (Austin, 1982, 30). Y para explicar cómo se puede afirmar que "decir algo es hacer algo", propone Austin un análisis del acto de habla en el que distingue tres aspectos que se corresponden exactamente con su triple distinción: *acto locutorio/acto ilocutorio/acto perlocutorio*.

Aunque, ciertamente, esta clasificación o separación de los tres tipos de actos de habla no está exenta de dificultades, puesto que el uso del lenguaje puede hacer borrosos los límites entre el acto ilocutorio y el perlocutorio, sin embargo para Austin no es lo mismo usar el lenguaje para prometer, jurar, felicitar... (ilocutorio) que usarlo buscando el efecto de convencer, ofender, persuadir... (perlocutorio), ya que el acto ilocutorio es *convencional* y, a parte de las *condiciones de felicidad* que lo hacen posible, está relacionado con los usuarios por determinadas reglas y no por meros procesos psico-sociológicos.

Estas ideas de J. L. Austin fueron desarrolladas por J. R. Searle (1980 /1969) en un ensayo de filosofía del lenguaje en el que sostiene la hipótesis de que *hablar consiste en realizar actos conforme a reglas*, por lo que considera cada expresión lingüística del hablante como la realización de un acto (de emisión, proposicional, ilocutorio, perlocutorio) que está regido por reglas *regulativas y constatativas*.

En definitiva, aceptar que el significado está en el uso equivale a aceptar que las lenguas no son meros sistemas de signos abstractos ajenos a la voluntad de los hablantes, sino que los usuarios de los signos los utilizan de manera *intencionada* para comunicar algo (hacer algo con palabras) en situaciones concretas. Por ello, la interpretación de un acto de habla, por parte del interlocutor, no se reduce a una mera descodificación del enunciado, o a una mera "*lectura*" lineal y literal de lo que se dice, sino que es también interpretación de la intención del hablante (qué quiere decir con eso que ha dicho).

Los modelos de la pragmática están aportando en estos momentos nuevas visiones no sólo para la selección de objetivos didácticos de carácter funcional sino también para la adopción y selección de nuevos contenidos de enseñanza-aprendizaje (sobre todo procedimentales y actitudinales) y para el empleo de nuevos enfoques y nuevos métodos de enseñanza acentuando la importancia del contexto sociosituacional frente a otras consideraciones más cercanas a los aspectos formales de los componentes morfosintácticos o semánticos del lenguaje.

Con el nacimiento se inicia el desarrollo fonológico y comunicativo del bebé, y sus primeros contactos con la madre, que sacia sus necesidades infantiles más primarias, suponen el comienzo del proceso

de comunicación infantil. El bebé se ve impulsado a emitir un sinnúmero de vocalizaciones y gestos llenos de intención y significado dirigidos a su madre y cuidadores. Si éste percibe que sus primeros intentos de comunicación con los demás son gratificantes, el proceso de comunicación progresa de manera sorprendente, pues el niño se ve impulsado a emitir gran cantidad de vocalizaciones y gestos llenos de intención comunicativa.

Hacia los catorce meses, se aprecian grandes avances motrices que, por medio de movimientos corporales, contactos visuales y giros verbales, llevan al niño a querer una mayor relación con los demás. Alrededor de los veinte meses, un niño ya es consciente de que sus expresiones están cargadas de significado, de información, y de que “*utilizando el lenguaje*” puede obtener cosas, satisfacer necesidades, señalar objetos, regular la conducta del otro y recibir mensajes de los demás.

Pero las conexiones entre los aspectos pragmático y semántico son muy difusas: el significado de las emisiones de un niño depende más de la interpretación que el receptor hace de sus palabras que de la carga semántica que éstas contienen.

Hacia los dos años, un niño empieza a comprender, aunque sea de modo confuso, los beneficios que el uso del lenguaje le reporta y también la variedad de funciones que éste puede desempeñar. En estos momentos, el papel de los adultos que rodean a un niño es fundamental porque, a través de preguntas y rutinas establecidas, lo motivan sutilmente a participar verbalmente, a comunicarse.

Según Piaget, en torno a los dos años, cuando el niño ha completado el periodo sensorialmente básico, comienza a hacer un uso efectivo de las convenciones sociales del lenguaje: sabe lo que es pedir

con exigencias, por favor o preguntando. Es así como se sirve de los actos de habla y adquiere algunas ideas básicas de lo que supone la conversación; se podría decir que su competencia comunicativa está desarrollándose de forma real, adecuada y sorprendente para el adulto. Sin embargo, difícilmente, con 24 meses, los niños son capaces de exhibir interés especial por lo que oyen de los mayores pero sí gozan con la emisión de manifestaciones propias.

La evolución cronológica del niño le capacita para sostener situaciones comunicativas cada vez más diversas que repercuten positivamente en su desarrollo lingüístico. Cercano a los 3 años, el niño siente la necesidad de hablar sin límites, si bien lo hace para satisfacer sus propias necesidades y sus constantes preguntas son una de las formas que más usa para relacionarse con su madre (Wells, 1985).

Los niños en edad preescolar (3-4 años) suelen ya hacerse entender sin grandes problemas por personas mayores extrañas a ellos y empiezan a ser conscientes de las reglas que rigen la comunicación con los demás, y una escolarización temprana en un centro infantil contribuye a aumentar sus habilidades comunicativas. Un niño escolarizado con tres años aprende a preguntar y a responder a su interlocutor y a integrarse en sencillos diálogos regidos por normas elementales pero que suponen un método eficaz para la adquisición de las primeras normas conversacionales (preguntas correctas, respuestas apropiadas...).

Utilizando procedimientos de investigación inspirados en las aportaciones de Piaget, distintos investigadores han demostrado que los niños pequeños tienen la capacidad de adoptar la perspectiva del oyente en determinados casos. Analizaron la *comunicación referencial* o capacidad

de describir un elemento de un conjunto de elementos parecidos de forma que el oyente pueda identificarlo.

O'Neill (1996) comprobó que los niños tenían en cuenta los conocimientos de sus padres cuando se comunicaban con ellos; Shatz y Gelman (1973) enfocaron sus investigaciones hacia el egocentrismo de los niños de educación infantil y descubrieron que los niños de 4 años podían hablar de distintas maneras en función de quienes les estuvieran escuchando, con lo que dedujeron que los niños en esta edad no son intrínsecamente egocéntricos, dado que, si bien a veces utilizan un lenguaje egocéntrico, otras lo hacen con un lenguaje social.

En efecto, una vez cumplidos los 3 años, la capacidad expresiva de los niños evoluciona sorprendentemente, incrementa su eficacia comunicativa y son capaces de manifestar un deseo o de describir un suceso determinado. A partir de los 4 años, se observa un aumento en el uso de explicaciones o justificaciones, sobre todo cuando percibe algún desinterés en su interlocutor en relación con sus deseos. Es a partir de aquí cuando aumenta la capacidad pragmática del lenguaje infantil; cuando el niño es consciente de las funciones del lenguaje y éste gana en complejidad, riqueza y eficacia.

Las *peticiones* son un aspecto interesante de la competencia comunicativa infantil y es objeto de estudio de los investigadores que están interesados en descubrir si las *peticiones indirectas* son comprendidas por los niños. Las investigaciones llevadas a cabo por Ervin-Tripp (1977) llevaron a la conclusión de que los preescolares responden a las *peticiones indirectas* como a *peticiones de acción*; los de 2-3 años responden adecuadamente tanto a las *peticiones* que sus madres

les formulan en forma de pregunta como a las expresadas directamente, así como comprenden la intención de las peticiones indirectas (Leonard, Wilcox, Fulmen y Davis, 1978).

Los niños, lo mismo que los adultos, tienden a dirigir las peticiones directas con agravantes semánticos a oyentes de menor estatus (niños más pequeños) y peticiones indirectas con atenuantes semánticos a oyentes de mayor estatus (hermanos mayores, adultos) y para ello emplean el imperativo en el primer caso y una solicitud indirecta en el segundo (Gordon y Ervin-Tripp, 1984).

Por tanto, es posible afirmar que los niños de educación infantil son bastante expertos en la comprensión y producción de las distintas formas de hacer una petición; responden adecuadamente a las peticiones indirectas y comprenden las condiciones en que se usan y cambian de forma sistemática su forma de hacer peticiones en función de la “*condición de su interlocutor*”.

Llegados a la edad de 5 años, las habilidades lingüísticas y la complejidad expositiva en los niños adquieren ya formas muy parecidas a las de los adultos. Para Vells (1985), la mayoría de los niños de 5 años suele hacer un uso social adecuado del lenguaje. Ya no fabulan tanto como en los años precedentes y, en cambio, son capaces de dar explicaciones relacionadas con sus vivencias personales. La escolarización les ha ido preparando para ejercer de conversadores mediante situaciones y contextos comunicativos en los que han ido tomando parte. Se les ha enseñado a participar en diálogos, a respetar normas elementales de conversación (turnos), solicitar ayuda en alguna ocasión, imaginar situaciones o sucesos, a saber pedir materiales, contar historias, describir

láminas, etc.

Para Pan y Snow (1999), los preescolares son cada vez más capaces de elaborar temas y tópicos conversacionales, pueden hablar de sus actividades del día, hablar de programas de TV que les gusten y disfrutar con largas conversaciones en juegos de ficción. Aprenden a mantener una conversación cara a cara utilizando *dispositivos de cohesión* como la *elipsis*, por la que el hablante omite parte de lo que se ha dicho antes, o los *conectores de cohesión* (porque, así, pues, por tanto...) o las *expresiones coloquiales* (vale, bueno, eh...).

Estos usos o funciones del lenguaje los van adquiriendo los niños de manera progresiva, y en esta adquisición, la *retroalimentación por canales de apoyo* supone un hecho importante; el bagaje cultural y contextual en el que el niño se desarrolla y desenvuelve es muy importante. Como argumenta Tannen (1994), la interpretación de los actos de habla depende del contexto social y cultural de los interlocutores, de los registros de habla masculino y femenino, de las peculiaridades de los participantes etc., y los niños tienen que adaptar su lenguaje a estos contextos (saben, por ejemplo, que pueden gritar cuando están jugando en el colegio, pero no deben hacerlo en el cine o en la iglesia; saben que deben pedir las cosas por favor sobre todo a mayores o desconocidos, etc.). No solo tienen que adquirir todo un repertorio de conductas comunicativas, sino que también tienen que ser capaces de reconocer las características de los distintos contextos y utilizar las conductas adecuadas para que sean eficaces, además de aprender dónde y cuándo utilizarlas, aprender también formas de cortesía que no tienen claros referentes, así como convenciones comunicativas competentes en diferentes contextos (por ejemplo, las convenciones comunicativas en casa suelen ser distintas a

las que se utilizan o son válidas en el colegio).

En definitiva, y desde un punto de vista pedagógico, ha de tenerse muy en cuenta que la competencia comunicativa que deriva del desarrollo del componente pragmático es importante en la vida de los niños para que comprendan mejor a los demás, para funcionar adecuadamente en el aula y para conseguir una mejor aceptación por parte de los compañeros y adultos. Así, es necesario, en primer lugar, tener cierto grado de competencia comunicativa para que los niños funcionen bien en la guardería, en educación infantil y en la escolarización posterior.

Otro motivo por el que la competencia comunicativa es importante es que en los años de escolarización en Educación Infantil se pueden predecir habilidades de lectoescritura posteriores y preparar a los niños para adquirirlas (Goleman, D. 1996); y una tercera razón que fundamenta la importancia de la competencia comunicativa es que los niños competentes gustan más que los que tienen menos habilidades (Gleason y otros, 1989). Otras investigaciones al respecto (Gleason y otros, 1989) han demostrado que los niños que tienen habilidades para participar en interacciones sociales que ya están en marcha y que son receptivos verbalmente son más populares que los niños con menos habilidades.

Los niños con escasas capacidades comunicativas no participan tanto ni se interrelacionan con sus compañeros, se hacen impopulares, tienden a evitar comunicarse para evitar el rechazo de los demás y tienen un bajo concepto de sí mismos. Y llevarse bien con los demás no es una cuestión de escasa importancia para los niños, incluso los de educación infantil. La calidad de las relaciones con los compañeros tiene repercusiones sobre el futuro bienestar social del hombre o la mujer del

mañana en que se han de convertir los niños.

Capítulo 2

Trastornos Fonológicos del lenguaje

TRASTORNOS FONOLÓGICOS DEL LENGUAJE

Como se ha sostenido y comentado ampliamente en el capítulo anterior, el lenguaje es, desde su inicio, una pieza clave en el desarrollo de un individuo no sólo en cuanto instrumento de comunicación sino, además, por ser un medio de valor insustituible para facilitar los aprendizajes y el crecimiento personal. Cuanto mayor y mejor sea el nivel adquirido en el desarrollo del lenguaje y más elevado el grado de enriquecimiento conseguido en sus distintos componentes, tanto en su vertiente expresiva como comprensiva, tanto mejor serán las posibilidades de rendimiento educativo y de desarrollo individual y social de las personas. Y esto es así hasta tal punto que entre los seis y siete años el desarrollo del lenguaje oral (y de sus posibilidades de uso) se considera crucial para los aprendizajes escolares y, en concreto, para el aprendizaje de la lectura y la escritura, que son elementos clave en el desarrollo educativo del individuo.

Sin embargo, siendo estas afirmaciones tan ampliamente compartidas por profesores, psicólogos, pedagogos y lingüistas, a estas edades existe un elevado porcentaje de sujetos que presentan dificultades de aprendizaje en el lenguaje escrito, provocadas en cierta medida por las dificultades en el lenguaje oral, y estas dificultades están reclamando, por razones más que justificadas, una atención puntual y adecuada.

Cabe destacar al respecto, por una parte, que los problemas rehabilitados con más frecuencia son las dificultades del habla, entre los que se encuentra un 60% de casos que acuden a consulta logopédica (Dodd, 1982). Por otra parte, en un estudio llevado a cabo por Serra

(1979), se encontró que a los siete años un 23,9% de los individuos estudiados muestran errores simples y un 7,9% errores múltiples. Entre los cinco y seis años el 38,5% de los sujetos muestra errores simples, el 21,7% manifiesta errores múltiples y el 1,8% evidencia errores generalizados. Más recientemente, Gierut sitúa en el 10% la población infantil en edad escolar con algún tipo de alteración fonológica.

En este sentido, se han identificado principalmente tres tipos de trastornos: los trastornos fonológicos (dislalias), las disglosias y las disartrias. No obstante, en nuestro caso nos vamos a centrar en los trastornos fonológicos, empezando por señalar las principales diferencias entre los trastornos funcionales (dislalias) y los trastornos orgánicos (disglosias y disartrias); por lo que, siguiendo a Crystal (1981), podemos decir que un trastorno fonológico es aquel que manifiesta un sujeto que, aun teniendo bien desarrolladas sus habilidades fonéticas articulatorias, tiene afectado el sistema fonológico. Por lo que podría suceder que un determinado niño fuese capaz de articular todos los sonidos de su lengua a través de la imitación, pero podría presentar dificultad para ordenarse en un sistema de contrastes de significado. En el caso de los trastornos fonéticos, el sistema fonológico del niño podría encontrarse bien establecido porque aunque es incapaz de articular un determinado sonido, habría llevado a cabo los contrastes requeridos por su lengua.

1. CARACTERIZACIÓN DE LOS TRASTORNOS FONOLÓGICOS

Según la tradición, se han denominado dificultades en la articulación o trastornos articulatorios a la perturbación que se produce al

intentar colocar sin conseguirlo los órganos articulatorios en la posición adecuada para producir los fonemas específicos de cada lengua.

Desde un enfoque psicolingüístico, las dificultades articulatorias son actualmente reconocidas como alteraciones en el desarrollo del habla, y se refieren a las dificultades en la realización de uno o más fonemas de la lengua cuando se compara la producción del niño con la lengua adulta (Bosch, 2003, 189); es decir, se trata de alteraciones en la producción de las unidades fonéticas que componen el habla.

A lo largo de la historia de la patología del lenguaje ha habido un interés por distinguir los tipos de dificultades en la articulación, aunque su utilidad es dudosa de cara a su evaluación y tratamiento.

Tradicionalmente se hace alusión de manera insistente a clasificaciones muy relacionadas con el fonema afectado, con el número de errores y con su persistencia o etiología (Cano y Navarro, 2003; Carrió, Martí Martí, 1991; Gallardo y Gallego, 1993; Massana y Artal, 1997; Pascual, 1981; Sos y Sos, 1997).

En relación con la clasificación por el fonema afectado, cabe diferenciar distintos tipos de dificultades articulatorias en función de la producción del fonema y no del sistema fonológico. De esta manera es como se diferencian los problemas de betacismo, deltacismo, gammacismo, jotacismo, kappacismo, lambdacismo, mitacismo, sigmatismo, rotacismo, ceceo o seseo.

En cuanto a la clasificación en relación con el número de errores y con su persistencia, se distingue, en cuanto a la dificultad de la articulación, entre errores simples y múltiples. En el primer caso, sólo se

afecta un fonema, siendo el error constante en contextos diversos; en el segundo caso, los fonemas que se ven afectados son varios y consistentes, pudiendo presentarse también en diversos contextos.

En cuanto a la clasificación etiológica, se han distinguido diferentes tipos de trastornos articulatorios. Mura (1994) hace la clasificación que presentamos en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1. Clasificación de la dislalia por su etiología (Mura, 1994).

DISLALIA		CAUSAS	CARACTERÍSTICAS	
Central o madurativa		Por retraso leve en la maduración del habla.	Con evolución lingüística normal. Sin problemas psicoperceptuales.	
Periférica	Funcional	Síntoma del síndrome psíquico psiconeurológico o neurológico. Sin patología central demostrable o ambiente.	El defecto articulatorio es constante. Se puede realizar movimientos voluntarios. Es un proceso superable.	
	Orgánica	Anomalia estructural de los órganos fonarticulatorios	Síndrome palatino	Incoordinación neuromuscular entre Fonación y esfínter nasofaríngeo.
			Patología labial	Afecta fonemas labiales. Labio-dentales y vocales.
			Patología dentaria	Distorsión de los fonemas palato-alveolo-dentales.
			Patología faríngea	Hay sonido, pero no articulación por escape aéreo.
		Patología lingual	Afecta a los fonemas linguo-dentales-alvéolo-palatales y velares.	

		Audiógenas	Déficit auditivo	De acuerdo a la gravedad de la hipoacusia. Alteración de la voz: intensidad, altura y timbre. Alteración de la palabra: articulación y ritmo.
Mixta			Disfunciones cerebrales cuadros psicomotores síndromes organizativos oligofrenias errores gneéticos del metabolismo parálisis cerebrales leves síndromes vestibulares síndromese disfásicos.	Se presentan como dislalias combinadas con disartrias que se pueden superar o compensar, según la gravedad del síndrome. Hay perturbación en el desarrollo del habla.

González (1994) refiere la clasificación por la etiología distinguiendo por un lado las dificultades evolutivas, que no se reconocen como dislalia patológica, sino que de forma momentánea hace referencia a una consecuencia de la inmadurez neurológica y cognitiva impropia de la edad cronológica del niño. Por otro lado, se encontrarían las dislalias audiógenas, las cuales están asociadas a un déficit de audición; y las dislalias orgánicas, disglosias o disartrias, que se asocian a trastornos o malformaciones orofaciales o lesiones en el SNC. Por último se diferencian las dislalias funcionales, que no tienen ninguna causa determinada aparentemente.

Hoy en día la tipología y caracterización de estas dificultades están sujetas a las diversas hipótesis que explican la adquisición fonológica, y de una forma más concreta a la hipótesis psicolingüística, procurándose distinguir éstas por el nivel lingüístico implicado. Desde esta perspectiva psicolingüística, entre las dificultades de la articulación o las alteraciones en el desarrollo del habla, actualmente se intentan reconocer las dificultades fonéticas y fonológicas.

Dicha distinción entre dificultades fonológicas y fonéticas en la práctica se presenta de forma clara solo en ocasiones, puesto que lo más frecuente es encontrar alteraciones de tipo mixto, con déficits de base articulatoria y con sistemas fonológicos incorrectamente desarrollados, donde las dificultades perceptivas juegan un importante papel. La presencia de estas alteraciones, en las que tanto el componente articulatorio como el fonético se encuentran afectados, hace que la denominación de “*trastorno del desarrollo fonológico*” se siga empleando como término genérico para todo tipo de problemas de habla, en los cuales se encuentra afectada la producción o articulación, la percepción y/o la representación mental de los sonidos de la lengua (Bosch, 2003, 191).

Tabla 2.2. Características de las dificultades fonológicas y fonéticas (Bruno y Sánchez, 1988, 141).

	Articulación	Coarticulación	Sintomas
	Características	Consecuencias	
Fonológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Sustitución del sonido por otro de su misma categoría conceptual. • Sustitución del sonido por otro de distinta categoría conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mensajes ininteligibles por asimilación de criterios fonológicos. • Errores no codificables por desorden secuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio sordo-sonoro=sonoro-sonoro. • Cambio sonoro-sordo=sordo-sordo. • Cambio plosivo-fricativo=plos-plos. • Fricat-plosivo=fricat-fricat.
	Percepción auditiva		<ul style="list-style-type: none"> • Anticipaciones. • Reduplicaciones. • Transposiciones. • Similitud de conceptos entre sonidos de la misma o distinta categoría.
	<p>Madurez Auditológica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distorsión del sonido con carácter explosivo. • Distorsión del sonido con carácter fricativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensordecimiento y atrición. • Sonorización y nasalización. 	
	<p>Praxis Bucofonadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios por motilidad y omisiones. • Aspiración de sonidos y sílabas iniciales. • Reducción silábica: sonidos medios y finales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inconsistencia silábica. • Rinolalia cerrada. • Arritmia verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotacismo. • Sigmatismo. • Líquidos e inversos omitidos por reducción o latencia.
Fonéticas	<p>Hábitos articulatorios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroacción o protrusión lingual. • Oposiciones horizontales fijas. • Oposiciones verticales fijas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiencias miofuncionales. • Deficiencias propioceptivas. • Deficiencias de coordinación visomotriz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Errores de diptongación creciente. • Guturalización. • Labialización. • Lalismo. • Farfalleo.

Desde una perspectiva conceptual, para establecer la diferenciación entre dificultades fonéticas y fonológicas (Tabla 2.2) habría que considerar el objeto de estudio de la fonética y la fonología. Por un lado, la fonética es la disciplina que se encarga de estudiar los sonidos como entidades físicas desde el punto de vista de su producción, de su construcción acústica y percepción (Quilis, 1993, 23). Por otra parte, la fonología es la disciplina encargada de estudiar los sonidos de la expresión lingüística desde el punto de vista funcional y abstracto (Acosta y Moreno, 1999, 79). Por lo tanto, se puede esperar que las dificultades fonéticas hagan referencia más a los aspectos de producción o articulación, mientras que las dificultades fonológicas hacen referencia, además, a aspectos perceptivos y de organización del código fonológico. En este sentido, las dificultades fonéticas se asocian a procesos fisiológicos, de ejecución articulatoria propiamente dicha, con rasgos característicos de “*insensibilización orgánica*”, de incoordinación motriz, quedando alterado el ritmo vocálico por la falta de consistencia de la praxis fonatoria y la imprecisión en la producción de sonidos contrastados (Bruno y Sánchez, 1988, 140); en cambio, las dificultades fonológicas se relacionan con las dificultades en los procesos de discriminación auditiva, afectando a la conceptualización y a la relación entre significantes y significados, sin estar organizados los sonidos en sistemas y sin emplearlos dentro de un contexto de forma correcta.

Con mayor concreción, las dificultades fonéticas se caracterizan porque afectan exclusivamente a la producción de un fonema de forma constante, sin que se produzca el aprendizaje del modelo o estereotipo o del funcionamiento del SNC o periférico. Se definen, por tanto, como un trastorno de la producción del habla, y se considera que existe una

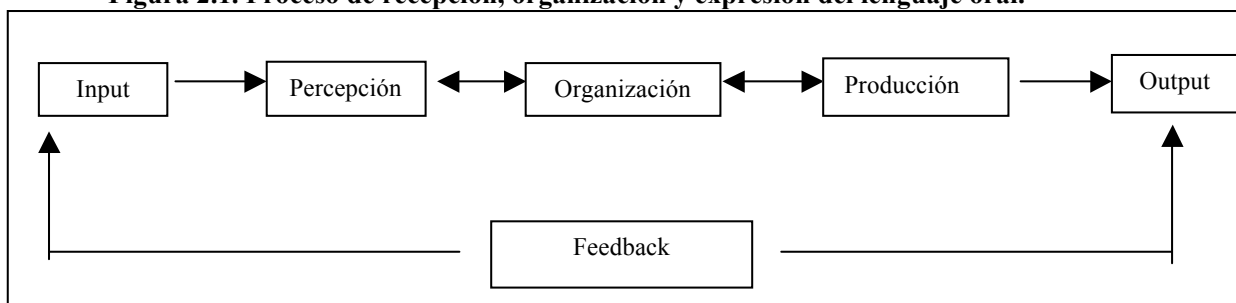
dificultad fisiológica para la articulación de sonidos de la lengua materna. Se caracterizan por el hecho de que en cualquier condición de emisión de sonidos (por imitación o en el lenguaje espontáneo) siempre se trata de la misma dificultad y el error cometido siempre es el mismo (Bosch, 2003). En estos casos el sistema fonológico del niño podría estar correctamente establecido puesto que, aunque es incapaz de articular un determinado sonido, habría realizado los contrastes requeridos por su lengua. A estos trastornos también se les conoce como trastornos articulatorios por deficiencias motrices o del sistema nervioso. Es frecuente en estas dificultades la presencia de errores aislados que no forman patrones ni se ajustan al criterio de los procesos fonológicos, así como también una determinada tendencia a presentar errores por distorsión más que por sustitución (González, 1994, 44). En definitiva, en estos trastornos de la producción del habla se considera que existe una dificultad fisiológica en la articulación de uno o más sonidos de la lengua materna, tanto en la tarea de denominación de objetos, en la producción de oraciones en el habla espontánea o en la producción del sonido de manera aislada o en contexto silábico, siendo la dificultad exactamente igual al ser sustituido el sonido por el mismo error (Bosch, 2003, 191).

Por otro lado, las dificultades fonológicas afectan a la producción de la palabra como unidad dentro de un sistema lingüístico. Tradicionalmente se ha hecho referencia a ellas con el nombre de “*dislalias*” o “*dificultades funcionales del habla*” para especificar que estas alteraciones no son consideradas de base orgánica (Gierut, 1998). Suelen ser persistentes y se presentan como dificultades asistemáticas en la mayor parte de los casos, con un amplio patrón de errores, aunque haciendo ininteligible las producciones del habla; es decir, se observa una mayor afectación de sonidos, un mayor patrón de errores incluso en un

mismo sonido, y puede suceder que un sonido se produzca por el niño de forma adecuada por imitación y con errores en su lenguaje espontáneo. Estas dificultades implican algún tipo de alteración en la forma en la que la información relativa a los sonidos del habla se encuentra almacenada y representada en el léxico mental, o también en el acceso a ésta y su recuperación (Gierut, 1998); es decir, está relacionada con la forma de organizar el sistema de categorías constructivas y su vinculación con el léxico adquirido. El niño puede ser capaz de realizar la articulación de todos los sonidos de su lengua por imitación, pero encontraría dificultades para su organización en un sistema estableciendo contrastes de significado. Se manifiestan por medio de errores en diversos sonidos, formando patrones que corresponderían a determinados procesos fonológicos de simplificación, sin problemas motóricos o de secuenciación, con deterioro en palabras producidas de forma correcta anteriormente y con posibles desajustes a nivel de categorización (Schwartz y otros, 1980). En este sentido, las dificultades fonológicas afectan a la discriminación perceptiva de los sonidos, a la producción articulatoria y al sistema de contrastes (Ingram, 1983).

Por otro lado, podrían llevar consigo un déficit de conciencia o conocimiento fonológico que conduce a los individuos a no hacer un uso correcto de los fonemas de su lengua, apareciendo procesos de simplificación del habla infrecuentes en ciertas edades o en determinados periodos del desarrollo fonológico (González, 1994). De este modo, las dificultades fonológicas se definirían, desde un punto de vista psicolingüístico, como las dificultades funcionales en el empleo y conocimiento de los fonemas de la lengua, que se caracteriza por presentar dificultades en la percepción, la producción de la palabra y/o la organización. Ver la Figura 2.1

Figura 2.1. Proceso de recepción, organización y expresión del lenguaje oral.



La señal llega al cerebro donde se controla, almacena, se compara y, posteriormente, se envía la respuesta a los efectores que activan los órganos de fonación (cuerdas vocales, lengua, labios, dientes, paladar, fosas nasales, faringe...), produciéndose además un feedback desde el nivel de producción a los sensores auditivos y de ahí a los sistemas de organización. Alguna interrupción en dicha cadena o un error en el proceso de feedback produciría un trastorno de ese tipo (Ingram, 1983). A nivel de la percepción, el niño escoge las palabras del adulto como consecuencia de lo que percibe, estando esta elección determinada por sus preferencias individuales, es decir, el niño observa las producciones adultas e intenta reproducirlas. El nivel organizativo está representado por

el mecanismo que refleja la manera en la que el niño estructura su lenguaje, apareciendo la imitación como pieza clave en la creación del sistema constructivo de los fonemas de la lengua. Por último, la producción de los sonidos está determinada por la capacidad motora, siendo algunos sonidos más complicados de articular que otros (Ingram, 1983).

Cabe resaltar también que las dificultades fonológicas se caracterizan por la presencia de distintos procesos de simplificación del habla. El número total de de estos procesos de simplificación del habla que se encuentran es mayor que el utilizado por los niños normales, se recurre al empleo de procesos poco corrientes en los niños sin estas dificultades y son persistentes en el tiempo. Algunos de ellos son los que se relacionan con los fonemas como pueden ser los procesos de sustitución y asimilación, mientras otros se refieren a la estructura de la sílaba.

a) Procesos de sustitución

Los procesos de sustitución consisten en el cambio de un sonido por otro sin hacer referencia a los sonidos próximos. Afectan a categorías de sonidos y se manifiestan mediante cambios en relación con el punto de articulación, con el modo de articulación o la sonoridad (Bosch, 1983, 1987, 2003; González, 1994).

Algunos de estos procesos más frecuentes son:

- Oclusivización: sustitución de fricativas y africada por oclusivas (/xabon/ - /gabon/).
- Fricativación de oclusivas: se sustituyen las oclusivas por alguna fricativa (gato/ - /fato/).

- Semiconsonantización de líquidas: se sustituyen las líquidas por semiconsonantes (/lavar/ - /javar/).
- Lateralización: se sustituye un sonido líquido vibrante por uno líquido lateral (/kara/ - /kala/).
- Frontalización: se sustituyen las oclusivas velares por una consonante anterior (/gato/ - /bato/).
- Desonorización de oclusivas sonoras: se sustituyen las oclusivas sonoras por oclusivas sordas (/dame/ - /tame/).

b) Procesos de asimilación

Los procesos de asimilación consisten en sustituir un sonido por otro de forma que se asimile un sonido a otro dentro de la misma palabra; es decir, se refiere a las contaminaciones entre segmentos de sílabas diferentes pero próximas (Bosch, 1983, 1987, 2003; González, 1994). Algunos de estos procesos de asimilación son:

- Regresiva: el sonido afectado es anterior al que lo causa (/globo/ - /blobo/).
- Progresiva: el sonido causante precede al afectado (/globo/ - /blobo/).
- Por el modo de producción: las asimilaciones nasales son las de mayor frecuencia (/domino/ - /nomino/).
- Por el punto de articulación al que se asemeja el sonido, pueden ser labiales, dentales, velares, alveolares, etc. (/libro/ - /liblo/, /dragón/ - /dradón/).

c) Procesos relativos a la estructura de la sílaba

Los procesos en relación a la estructura de la sílaba

consisten en reducir las palabras a la sílaba base CV (consonante – vocal) y en reducir las palabras polisílabas por medio de la pérdida de sílabas átonas o la reduplicación de las mismas (Bosch, 1983, 1987, 2003; González, 1994). Algunos de estos procesos son:

- Reduplicación: se reiteran sonidos consonánticos o silábicos (/casa/ - /cacasa/).
- Omisión de sílaba átona: se pierden las sílabas átonas de inicio (/espada/ - /pada/).
- Pérdida de consonantes en posición codal: la estructura CVC se reduce a la estructura CV (/porke/ - /poke/).
- Reducción de grupos vocálicos y/o consonánticos: se convierte la estructura silábica VVCV o CCV en la estructura VCV o CV (/bruja/ - /uja/).
- Metátesis: se invierte la secuencia de producción de los sonidos (pjedra/ - /pjerda/).
- Coalescencia: se asimilan dos sonidos distinguidos por un sonido nuevo (/pjerda/ - /pjera/).
- Epéntesis: se desplazan los segmentos entre sílabas en el interior de la palabra o se insertan sonidos entre consonantes (/clase/ - /kalase/).

En consecuencia, cabe señalar que los trastornos articulatorios suelen estar en asociación con un problema de codificación fonológica o articulatoria. En el primer caso, las dificultades se caracterizan por el número de subprocesos implicados que suponen la recuperación de la forma fonológica del léxico almacenado, presentándose importantes errores porque la forma léxica esté de forma parcial representada o porque la recuperación se haga solo parcialmente. Sin embargo, en el segundo

caso, las dificultades se caracterizan porque el léxico se recupera de forma adecuada, pero, en su realización, fallarían las órdenes motoras que impiden una adecuada articulación (Bosch, 2003, 192). Las dificultades fonológicas podrían ser representadas por el primer tipo de problemas y las fonéticas por el segundo tipo, aunque es posible encontrar casos mixtos en los que estén implicados factores fonológicos y de articulación a un tiempo, de ahí la controversia en la dicotomía entre los trastornos fonéticos y los fonológicos.

2. EVALUACIÓN DE LOS TRASTORNOS FONOLÓGICOS

En relación con la evaluación de los trastornos fonológicos, se desarrollan a continuación los aspectos más notables: el cuándo, el qué y el cómo evaluar las dificultades fonéticas y fonológicas.

Cuándo evaluar

Ingram (1983) argumenta que hay un periodo de desarrollo fonológico rápido de 1 año y 6 meses hasta los 4 años, periodo caracterizado por la pérdida de procesos de simplificación del habla, la adquisición del repertorio fonético, el total desarrollo de la capacidad perceptiva y la adquisición del sistema fonológico de contrastes. En el periodo comprendido entre los 4 y los 7 años, el niño finaliza la adquisición de todo el sistema fonológico efectivo y es capaz, a los 7 años, de producir todos los sonidos adecuadamente, eliminándose las simplificaciones del habla. A partir de entonces, el desarrollo va orientado hacia el logro

morfofonemático y el aprendizaje de la lectura. Según los mencionados resultados, el individuo tendría integrados gran parte de los fonemas a la edad de 4 años, y entre los 4 y 7 años, se finalizaría su integración. De estos resultados se deduce que, a partir de los 4 años de edad es posible ya la predicción de si un niño podrá presentar dificultades fonológicas futuras y si se recomendaría una intervención precoz.

Qué evaluar

↻ Evaluación de los órganos fonoarticulatorios

La evaluación de la funcionalidad y estructura de los órganos fonoarticulatorios nos facilita la identificación de la dificultad. Resulta imprescindible examinar: labios, lengua, paladar, alvéolos, dientes, fosas nasales y oído. Entre estos órganos, unos son activos y otros pasivos. De los órganos activos nos interesa evaluar la capacidad de presión, proyección y movimientos de los labios. Con respecto a la lengua, se evaluará la capacidad de movimientos lentos laterales y verticales, canalización, colocación de puntos concretos y vibración (Gallardo y Gallego, 2003).

Otro aspecto a evaluar es el tipo respiratorio, la coordinación fonorrespiratoria y el dominio del soplo espiratorio, elemento fundamental en la producción de los fonemas.

↻ Evaluación de la producción

Teniendo en cuenta que el niño necesita un periodo de

maduración para que los órganos de la fonoarticulación puedan llegar a producir sin dificultad los sonidos de su idioma, se considera que el primer objetivo en la evaluación fonológica debe ser delimitar los fonemas que presentan dificultad de articulación y analizar el tipo de error que produce, es decir, si lo sustituye y/o omite y/o inserta y/o distorsiona. También examinaremos si lo hace en sílaba directa y/o inversa y/o trabada y/o ante qué asociación fonemática y si lo hace al inicio en medio y/o al final de la palabra.

Otra consideración importante es llevarlo a cabo mediante la imitación del examinador de fonemas aislados, sílabas y palabras y también mediante el lenguaje espontáneo.

↻ Evaluación de la discriminación auditiva

Se considera que a partir de los cuatro años el niño posee una maduración auditiva suficiente para discriminar todas las características fonéticas.

Hay que tratar de examinar la audición para excluir que se trate de un trastorno auditivo, circunstancia que determinaría que el niño no presenta un trastorno fonológico funcional sino orgánico. A menudo los niños con trastorno fonológico manifiestan una incapacidad para discriminar algunos sonidos o identificar sonidos en palabras sin significado. Por tanto, la discriminación auditiva es un factor que hay que evaluar por ser en ocasiones la causa de dificultad articulatoria.

↻ Evaluación de la memoria auditiva

Es fundamental constatar que el niño posee una memoria auditiva suficiente que le permita recordar los sonidos que integran

la secuencia de su presentación, lo que permitirá una exacta repetición de los mismos.

↗ Evaluación del contexto

En algunos casos, la influencia familiar y/o escolar podrían explicar la aparición o mantenimiento de algunas de las dificultades articulatorias. En este caso, es recomendable obtener información de si han existido o existen este tipo de dificultades en otros miembros y cuáles son las soluciones que ponen los familiares, así como cuál es la actitud que tiene la familia frente al problema.

En el contexto escolar habría que obtener información acerca de la consecución y desarrollo de los aspectos curriculares, cuál es la actitud del maestro y compañeros ante la articulación defectuosa del niño, qué soluciones propone el maestro para solucionarlo o si participa en la intervención.

Cómo evaluar

Generalmente, en la evaluación de las dificultades fonológicas y fonéticas se utilizan diferentes procedimientos, como la entrevista, la observación y la administración de pruebas objetivas (tests estandarizados).

La exploración de la movilidad bucofacial se lleva a cabo mediante ejercicios como sacar la punta de la lengua entre los labios, mover la lengua lateralmente desde una comisura labial hacia la otra, elevación de la lengua, girar la lengua siguiendo toda la superficie de los labios, morderse el labio inferior con los dientes o dejar relajado el labio inferior.

Otro aspecto por evaluar es la capacidad o conducta respiratoria a través de ejercicios como llevar a cabo respiraciones completas costo-diafragmática-abdominal, soplar velas a diferentes distancias para observar el control de la intensidad del soplo o soplar por una pajita para desplazar algún objeto.

Las pruebas más utilizadas en la evaluación objetiva son:

- Registro fonológico inducido (Monfort y Juárez, 2006), para evaluar a niños de 3- 6 años, cuya finalidad es registrar las peculiaridades del habla del niño, en producción inducida de palabras y en repetición, si es necesario, así como comparar su producción a la producción media de un grupo de niños de su edad que vive en un entorno social similar.
- PREFO-1 y PREFO- 2 (González, 1994) se utiliza par la evaluación de la producción fonológica en condiciones de imitación y lenguaje dirigido. La prueba PREFO- 1 evalúa la repetición de los fonemas más utilizados en castellano de forma aislada y formando sílabas. La prueba PREFO- 2 evalúa la producción fonológica en situaciones de imitación y lenguaje dirigido con dibujos de fonemas, de los fonemas más frecuentes

situados en distintas posiciones de las palabras (inicial, media y final).

- La prueba ELA (examen logopédico de la articulación) evalúa la articulación de los sujetos a partir de los dos años (García, Galve y Prieto, 1991) en situaciones de lenguaje dirigido a través de dibujos que representan palabras que contienen los fonemas del castellano en posición inicial, media y final.
- La prueba PAF (Vallés, 1990) evalúa la articulación entre cinco y ocho años. Consta de once subpruebas que están valoradas de acuerdo a criterios de desarrollo evolutivo de los factores intervinientes en el proceso articulatorio. Las subpruebas de respiración y soplo evalúan las características y anomalías en el proceso respiratorio. La subprueba buco-linguo-labial evalúa el dominio muscular de los órganos boca, labios, dientes y lengua. La subprueba de ritmo evalúa el sentido del ritmo en la pronunciación. La subprueba de discriminación auditiva evalúa la capacidad para diferenciar sonidos semejantes. La subprueba de articulación de fonemas detecta la incorrección articulatoria de los fonemas, su naturaleza y su ubicación en la palabra. La subprueba de lenguaje espontáneo detecta los defectos articulatorios producidos en el lenguaje cotidiano. Las subpruebas de lectura y escritura evalúan los errores articulatorios reflejados en el proceso lector y escritor.

Cuando la dificultad articulatoria viene asociada o está relacionada con otras dificultades lingüísticas se suelen administrar pruebas de lenguaje general o de inteligencia con factor verbal. Las pruebas más utilizadas en esta situación son las Escalas Likert, la Batería del lenguaje

Objetiva y Criterial (BLOC), la prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON), la Prueba de Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo (ELCE), el Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA), la Escala de Inteligencia de Wechsler (WIPSY y WISC) o la Escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad (MSCA).

3. INTERVENCIÓN EN LOS TRASTORNOS FONOLÓGICOS

Toda intervención supone una elección, y ésta se realiza a partir de la definición del objetivo de intervención, independientemente de los medios para conseguirlo. El hecho de intervenir es el resultado de un conjunto de eventualidades a las que se han visto sometidos tanto el reeducador como la persona que presenta la dificultad.

En la intervención de las dificultades fonológicas, hay que plantearse una intervención basada en la explicación que damos al caso y/o en los resultados obtenidos de la evaluación y diagnóstico que se ha llevado a cabo en particular.

Qué intervenir

Como afirma Ingram (1983), los objetivos generales que guiarían la intervención de las dificultades fonológicas estarán centrados en eliminar los procesos de simplificación del habla y en el establecimiento del sistema de contraste fonémico.

Si partimos de que la intervención debe ser individualizada y basada en las características particulares de cada caso, no resultaría eficaz que se diese una serie de pasos a seguir sobre de lo

que es conveniente intervenir. El procedimiento a seguir debe ser individual, y los objetivos se orientarán hacia la mejora de los factores y procesos afectados en cada tipo de trastorno. Los factores a los que se hace referencia son: la capacidad de respiración, la movilidad bucofacial, la discriminación auditivo-fonética y la memoria auditiva.

La capacidad de respiración puede desarrollarse con ejercicios de soplo con materiales (velas, pajas, pelotas con material ligero), introduciendo diferentes tipos de respiración (nasal y bucal) y llevando a cabo un control de la duración del soplo.

La movilidad bucofacial se puede desarrollar mediante actividades que ejercitan los órganos fonoarticulatorios, consiguiendo posiciones adecuadas para la correcta articulación.

La discriminación auditiva se trabaja mediante ejercicios de discriminación e identificación auditiva de sonidos.

Para mejorar la memoria auditiva se trabajarán ejercicios de ritmo y repetición de secuencias. Con el primer ejercicio se pretende que el niño reproduzca estructuras rítmicas silábicas con fonemas determinados, y con el segundo se pretende que el sujeto reproduzca el orden de una secuencia de palabras que contienen un fonema determinado, situado en distintas posiciones de la palabra (inicial, media y final).

Cómo intervenir

Ingram (1983) defiende que en la organización de las sesiones la percepción auditiva y la producción fonológica se desarrollan gradualmente en paralelo y que, por lo tanto, se deben entrenar de manera simultánea. También parece conveniente que en cada sesión se trabajen situaciones de imitación, es decir, que el niño imite lo que hace el reeducador. Posteriormente se inducirá al niño al lenguaje dirigido mediante tarjetas con dibujos y preguntas para que emitan el fonema que pretendemos trabajar. Por último, se trabaja en situaciones donde se favorezca el lenguaje espontáneo (cuentos, historias o hechos).

En cuanto al orden de intervención de los fonemas afectados, éste debería seguir el orden de adquisición de los fonemas de nuestra lengua, de acuerdo con sus facilidad para ser adquiridos (vocales, nasales, oclusivas, fricativas, africadas, líquidas laterales, líquidas vibrantes, grupos consonánticos y diptongos). Para Ingram (1983), lo más importante es el orden en los procesos de simplificación del habla que aparecen. De ahí que se trabajen primero los procesos que implican mayor inteligibilidad y luego lo más característico de los niños pequeños (anteriorización, oclusivización, cambios de sonoridad, supresión de consonantes finales...).

Según González (1994), para que la intervención sea eficaz hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) La reeducación de las dificultades fonológicas debe ser individual, secuenciada y lúdica. Ajustada a las características de cada caso en particular.
- 2) Hay que proporcionar objetivos claros al niño, es decir, hay que hacerle consciente de que tiene un problema, cuál es su problema y las metas a conseguir.
- 3) Ofrecerles actividades cognitivas como procedimientos visibles a través del moldeamiento y las verbalizaciones.
- 4) El trabajo realizado debe ir enmarcado en un contexto. Es conveniente que no se empleen palabras sin sentido o desconocidas para el niño.
- 5) Transferir progresivamente el control de las actividades al niño que está aprendiendo.
- 6) Proporcionar retroalimentación a los niños sobre los procesos que utilizan para realizar la tarea, y no centrarse en el producto final que han obtenido.

4. OTROS TRASTORNOS DE LA ARTICULACIÓN: ESTRUCTURALES Y CENTRALES

Existe una clara diferencia entre los trastornos funcionales (dislalia) y los trastornos orgánicos estructurales y centrales (disglosia y disartria). Hasta ahora, en los apartados anteriores, nos hemos ocupado de los trastornos fonológicos funcionales y en adelante nos ocuparemos de describir los trastornos orgánicos: disglosias y disartrias.

Las disglosias son alteraciones orgánicas provocadas bien por lesiones físicas o malformaciones en los órganos periféricos del habla (fosas nasales, labios, dientes y arcadas dentaria, lengua, paladar duro y paladar blando) pueden afectar a una o varias de las funciones orofaciales como succión, deglución, masticación, mordedura, respiración, fonación, resonancia y/o articulación. En algunos casos también pueden estar asociadas a deficiencia auditiva, parálisis cerebral o retraso mental.

Existe una interrelación entre estructura y función que son responsables de mantener un equilibrio orofacial. Cualquier alteración en alguna de ellas (estructura o función) repercutirá de manera negativa sobre el resto y viceversa.

En las disartrias la alteración motora es causa neurológica y será el neurólogo el especialista encargado de proporcionar un diagnóstico precoz para que el logopeda, con posterioridad, pueda hacer una intervención en sus funciones. Según donde se localicen las áreas neuromotoras afectadas, la actividad y el control motor del individuo se encontrarán afectados en la motricidad gruesa y fina, de equilibrio y de prácticas fonoarticulatorias. De esta manera las dificultades en la expresión oral son dependientes del momento de la afección de dónde se localice el sistema y del grado de lesión neurológica que ha padecido el individuo.

La disartria es la dificultad de la ejecución neuromuscular del habla, que se produce por una afección de los canales neuronales, que se caracteriza por la debilidad, parálisis o falta de coordinación de los músculos bucofonoarticulatorios.

La anartria consiste en la ausencia de habla que se produce por pérdida grave o profunda de la actividad motora de los músculos

bucofonoarticulatorios. La musculatura laringofaríngea, el velo palatino, lengua, labios y cara no logran ejecutar su función en la articulación de fonemas. Generalmente el diagnóstico de anartria muestra que el habla no progresa como consecuencia de la severa afectación motriz en el lenguaje oral. Tomando conciencia de la imposibilidad que poseen para producir palabras debemos hacernos con medidas alternativas que les hagan más fácil la comunicación con los demás individuos.

Disartria y anartria son consideradas lesiones neuromotrices del habla que se origina por una alteración del sistema nervioso, manifestándose en la producción motora de la palabra, mientras que los procesos básicos del lenguaje se mantienen intactos. Muestran dos características principales: se conserva la capacidad de la comprensión oral y la posibilidad de expresión escrita.

Las disartrias representan el mayor porcentaje de las afecciones del lenguaje oral en los individuos con lesiones neuromotoras. Pueden clasificarse en muy variados tipos atendiendo a la edad en la que aparecen, el área afectada, el estado del nervio craneal y la función del habla comprometida.

4.1. Clasificación de las dificultades articulatorias estructurales y centrales

4.1.1. Clasificación de las dificultades articulatorias estructurales: disglosias

Las lesiones físicas o malformaciones en los órganos periféricos del habla provocan alteraciones orgánicas, las cuales pueden influir de una manera desfavorable a todas o parte de las

funciones orofaciales y, a su vez, pueden estar asociadas a deficiencia auditiva, parálisis cerebral o retraso mental.

Las relaciones entre las funciones y las estructuras orofaciales son recíprocas, por esto cualquier alteración en alguna puede repercutir de manera negativa en el resto y viceversa.

Entre las alteraciones de las estructuras y funciones orofaciales cabe destacar que para que el crecimiento óseo de las estructuras orofaciales se produzca de forma armoniosa es muy importante la existencia de un correcto funcionamiento de todas las estructuras orofaciales y viceversa.

A continuación se describen las principales alteraciones de la estructura orofacial:

↻ Anormalidades nasofaríngeas

La obstrucción nasal y la faríngea afectan, ambas, a la cualidad de la voz, a la resonancia y a la respiración nasal. Las alteraciones más importantes de la resonancia son: nasalidad, hiponasalidad, resonancia Cul-de-Sac, hipernasalidad transitoria y rinolalia cerrada anterior o posterior.

↻ Anormalidades labiales

Las anomalías de los labios pueden ocasionar dificultades para la articulación de determinados fonemas a causa de la alteración de la forma, fuerza o consistencia del labio y su movilidad.

Las causas más frecuentes de la disglosia labial son: labio leporino unilateral simple y total, labio bilateral simple y total, labio leporino medio o central, frenillo labial superior hipertónico, fisuras del labio inferior, macrostomía, parálisis facial, falta de sellado labial, heridas labiales, etc.

↻ Anormalidades linguales

Se pueden clasificar en estructurales, de tamaño de la lengua y de posición normal de ella. Las más habituales son: macroglosia, glosectomía, anquiloglosia o frenillo corto y glosoptosis.

↻ Anormalidades maxilodentales

Algunas alteraciones articulatorias son ocasionadas por malos hábitos orales, ya que éstos pueden provocar un desequilibrio en las funciones orofaciales, en el crecimiento facial y en el dentario. Algunos de los malos hábitos que influyen en el desarrollo dentario son: la succión digital, uso de chupete o biberón a una edad inadecuada, deglución atípica, la onicofagia y hábitos inadecuados de nutrición. Las anormalidades dentales se suelen deber a ausencia de dentición o dientes colocados incorrectamente, existencia de espacios abiertos entre éstos o por maloclusiones de las muelas.

↻ Fisuras naso-labio-alveolo-palatina y sus formas combinadas

La malformación de nacimiento en la que las dos mitades del paladar quedan sin unir por la zona media se denomina fisura palatina. Esta situación puede afectar al velo del paladar, al paladar óseo y a la apófisis alveolar del maxilar superior. En un cincuenta por ciento de los casos se asocia con el labio leporino. La etiología

de este tipo de fisuras, habitualmente, es de origen hereditario y tienen repercusión en las funciones de respiración, deglución, articulación, resonancia, fonación y audición; así como importantes consecuencias en el ámbito afectivo, emocional y social de la persona.

En función del tipo de lesión que se dé en la fisura nasolabio-alveolo-palatina, las estructuras orofaciales afectadas pueden ser: alteraciones en la forma y tamaño maxilares, alteraciones en la arcada dentaria, alteraciones del paladar duro y labios, alteraciones del velo del paladar y problemas auditivos.

Las funciones orofaciales más afectadas van a ser: alteraciones faríngeas, en la resonancia, respiratorias, laríngeas, de la articulación, insuficiencia velopalatina, fisura submucosa, submucosa oculta y paladar corto.

↻ Alteraciones de la deglución: deglución atípica

Es una alteración del sistema orofacial y es muy común que esté relacionada con problemas del esqueleto y/o funcionales, ambas cosas pueden provocar dificultades en la mordida y/o articulación del habla.

La deglución atípica se ocasiona debido a un mal funcionamiento del proceso de deglución oral, causada por una mala posición de la lengua y, como es lógico, la repercusión a los demás órganos fonoarticulatorios.

↻ Alteraciones respiratorias y síndrome del respirador bucal

Las personas con obstrucciones nasofaríngeas adquieren un

patrón respiratorio oral. En este patrón respiratorio donde se llevan a cabo tanto la inspiración como la espiración por la boca, la colocación de la lengua es anterior y la mandíbula baja pues se facilita así que el aire pase a la laringe. Esta posición termina ocasionando cambios estructurales tales como: asimetrías faciales y problemas posturales, colocación incorrecta de la lengua que deja de moldear el paladar, paladar y arcada dentaria superior más estrechos, lo que provoca un desequilibrio mandibular, etc.

4.1.2. Clasificación de las dificultades articulatorias centrales

Se ha diferenciado entre:

a) Disartrias por lesión en el sistema nervioso periférico

- Disartria flácida

Así se denomina la función motora del habla alter por una alteración en las neuronas motoras inferiores de los músculos de la respiración y la alimentación.

La base de la respiración para el lenguaje está constituida por las neuronas motoras inferiores, implicadas en la inervación de la musculatura intercostal, abdominal y del diafragma. La insuficiencia respiratoria se presenta con una respiración acelerada y poco profunda y, cuando es severa, aparecen una coloración labial azulada y jadeos. La distensión de las alas de la nariz y el uso de la musculatura accesoria de la respiración son otros marcadores de insuficiencia respiratoria.

La parálisis de forma aislada o la alteración general de los nervios craneales dan lugar a una lesión de los músculos

elevadores de la mandíbula, lesión de la motilidad labial, hipernasalidad, afectación de los sonidos tanto sonoros como sordos y/o debilidad de la lengua, lo que delimita una disartria flácida.

b) Disartrias por lesión en el sistema nervioso central

- Disartria hipocinética e hipercinética

El sistema motor extrapiramidal ejerce el control sobre los movimientos no voluntarios, no coordinados e impulsivos y que escapan a la conciencia. Participa también en las funciones automáticas de la marcha y la carrera y en la libertad general de los movimientos.

En función de la alteración del área motora extrapiramidal, distinguimos entre hipocinética e hipercinética. La disartria hipocinética es la afectación motora del habla caracterizada por la presencia de movimientos bucofonoarticulatorios lentos de poco alcance y vigor. Con frecuencia se originan pausas previas al comienzo del movimiento de articulación con inicios vacilantes. Las frases no son largas con articulaciones imprecisas y con ritmo monótono y con cierto temblor. La musculatura laríngea individual no tiene fuerza para la movilidad de los repliegues vocálicos, se percibe una disminución de la intensidad de la voz junto con una hipernasalidad en el proceso de la producción del habla. La patología de Parkinson es la enfermedad caracterizada por la disartria hipocinética.

La afectación motora del habla provocada por contracciones

no voluntarias de la musculatura que participa en la emisión motriz del habla es la disartria hipercinética. Podemos distinguir entre movilidad no voluntaria hipercinética rápida y lenta. Los movimientos hipercinéticos rápidos se producen como resultado de afecciones de la bioquímica del área motora extrapiramidal. Se aprecia movilidad no voluntaria rápida, enlentecimiento de la movilidad voluntaria y un variable tono de la musculatura.

Entre las diversas clases de movimiento hipercinéticos rápidos descubrimos el movimiento coreico como el de mayor frecuencia, descrito como una actividad de la musculatura puntual que da lugar a una convulsión facial, del tronco o las extremidades no controlada. Se encuentran alterados el total de los procesos elementales motrices de la emisión del habla, la respiración con la presencia de la inspiración súbita forzada o suspiros espirados; la fonación, con voz brusca; la resonancia sonora con hipernasalidad y la articulación consonántica de forma imprecisa con largos intervalos, monotonía y pausas inadecuadas.

Los movimientos hipercinéticos lentos son el resultado de afecciones en el sistema extrapiramidal como consecuencia de reacciones adversas y por causas no delimitadas, y son caracterizados por una movilidad y posición distorsionadas, por un enlentecimiento de movimiento y por hiperdesarrollo del tono muscular variable.

La atetosis se basa en la oscilación enlentecida entre movimientos extremos de hiperextensión y flexión corporales. Se trata de un movimiento no voluntario e ininterrumpido que se complica con el agotamiento y con las emociones, se mitiga con el reposo y se erradica durante el sueño. El atetósico muestra movilidad no voluntaria de la musculatura articular y faríngea en la emisión del habla.

Las distonías constituyen las alteraciones más lentas de la movilidad. La movilidad no voluntaria anormal es mantenida durante largos periodos y afectan, especialmente, a la musculatura del tronco, cuello y zonas cercanas a las extremidades, dando lugar a una depreciación del tono muscular. Los distónicos hablan con lentitud, prolongando los fonemas y con intervalos intersilábicos e intervocálicos de pausas inapropiadas.

↻ Disartria espástica

Se designa de esta forma a la dificultad de la producción de las funciones orales y del habla, provocadas por una afección del área motora piramidal. En función de la topografía alterada, distinguimos entre hemiplejia espástica (afección unilateral) y tetraplejia espástica (lesión bilateral), que dificultan en gran medida la movilidad de una o varias partes del cuerpo. La movilidad bucoarticular es lenta y rígida por la espasticidad orgánica de la cavidad oral.

↻ Disartria atáxica

Esta alteración da lugar a la ausencia de precisión en la

delimitación de la movilidad psicomotora y la coordinación motriz fina de los órganos comprometidos en la fonación y la articulación, como consecuencia de una afección en el cerebelo. La palabra del atáxico es resbalosa, de inadecuada articulación, escándida y explosiva. La falta de precisión sonora, el enlentecimiento motor bucoartulatorio, la monotonía vocal y el ritmo de la palabra son causa de una hipotonía general.

↗ Disartria mixta

Este tipo se da cuando se produce una amplia mezcla de afectaciones motoras del habla. Consiste en la presencia de patologías de causa diversa que comprometen a varias áreas motoras al mismo tiempo. Éstas producen una mixtura de elementos atáxicos, espásticos, atetósicos ... que resulta de difícil diagnóstico. La esclerosis múltiple es una de las patologías que cursa con disartria mixta.

4.2. Evaluación en las dificultades estructurales y centrales

La evaluación adquiere un tono de análisis individualizado de las habilidades lingüísticas y constituye el asiento para la construcción específica de alternativas de intervención.

El tiempo idóneo para llevar a cabo la evaluación se sitúa en la etapa de educación infantil, en la que los niños de entre 0 y 6 años se encuentran en un periodo de incorporación de aprendizaje de dominio del lenguaje oral por medio de la atención auditivo-oral.

Si llegada la edad de 6 años el individuo no ha incorporado las destrezas elementales del sistema auditivo y del lenguaje en sus diversos constituyentes y técnicas, nos situamos ante un caso de riesgo y alerta.

Para la prevención de los retrasos temporales o alteraciones permanentes que se puedan producir, se recomienda llevar a cabo un control diagnóstico a lo largo del periodo de la educación infantil.

La primera opinión diagnóstica es creada a partir de los datos globales, o bien por la información facilitada por la familia, el maestro tutor y/o maestro de educación especial, así como por los profesionales implicados en el proceso de educación del individuo o por los propios niños que presentan esta alteración en la edad adulta.

Adquirir los datos del profesor tutor o de los profesores que están tratando al niño por medio de un cuestionario de identificación del individuo, tiene como finalidad rastrear las variables fundamentales de caracterización personal, escolar, socio-ambiental y de desarrollo del habla y del lenguaje. Es necesario, también, examinar los informes escolares y complementarios y los datos aportados por la familia. Hay que conocer las medidas de análisis necesarias para la edificación del lenguaje oral que delimitan las afectaciones del habla.

4.2.1. Evaluación en las dificultades estructurales

↻ Modelo general de evaluación

La información general recogida durante el proceso de evaluación debe comprender los siguientes aspectos:

- Historia clínica/entrevista
- Recopilación de informes de especialistas relevantes
- Observación y valoración de las estructuras orofaciales
- Observación de las funciones orofaciales: respiración, resonancia, fonación, succión, deglución y articulación
- Evaluación del lenguaje y la audición
- Evaluación instrumental
- consideraciones pronósticas

↻ Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo una evaluación objetiva, se puede hacer diferenciando dos tipos fundamentales:

- Medidas directas

Este tipo de evaluación nos permite visualizar las estructuras a través de procedimientos como la endoscopia, videofluoroscopia y ultrasonido.

- Medidas indirectas

Son procedimientos que se utilizan para deducir el funcionamiento de las estructuras (análisis acústico, nasometría, acelerometría, medidas aerodinámicas y procedimientos fotodetectores).

4.2.2. Evaluación en las dificultades centrales

↻ Parámetros de análisis

Consiste en la proyección del sistema de valoración; se trata de examinar y hacer una selección de las medidas que estudian los contenidos de las disartrias, como las funciones de la cadena oral y el habla, además de los exámenes complementarios que generalizan los datos.

↻ Protocolo de las funciones de la cadena oral

- Bases psicomotoras: coordinación global, control de la postura, tono de la musculatura.
- Respiración: función y tipo de respiración, conducta respiratoria.
- Voz: intensidad, tono y timbre.
- Articulación: órganos bucofonatorios, praxias bucofaciales.

↻ Protocolo de las funciones del habla (forma del lenguaje)

- Fonología: espontánea e imitativa.
- Habla: habilidad perceptiva, habilidad articulatoria, habilidad rítmica, selección léxica, capacidad secuencial morfosintáctica.

↻ Protocolo de las funciones analíticas (contenido del lenguaje)

- Percepción auditiva: discriminación auditiva, integración auditiva, memoria y atención auditiva, comprensión y asociación auditivas.
- Recepción semántica: acceso al léxico, interpretación semántica.

- Estos protocolos son la base para explorar la expresión oral en la disartria. A partir de las habilidades del lenguaje oral, que la persona ya tiene superadas, se trabajarán las aptitudes no

alcanzadas mediante los instrumentos de evaluación para su posterior intervención.

↻ Instrumentos de evaluación

No se tiene constancia de alguna prueba que generalice la evaluación de las disartrias, motivo por el que se recurre a diversos exámenes que rastreen de forma cuantitativa y cualitativa los parámetros de los protocolos descritos.

↻ Pruebas estandarizadas y no estandarizadas

a. Pruebas complementarias

Con estas pruebas se analizan de forma completa otros campos del desarrollo que obstaculizan la evolución del habla. Los más destacados para el análisis de las disartrias son los campos de habilidad intelectual, la madurez neurológica y el perfil psicomotor.

La habilidad intelectual se examina a través de análisis no verbales que nos aportan los datos acerca de la madurez cognitiva del individuo, para descartar la posibilidad de un posible déficit intelectual. Los análisis que con mayor frecuencia se realizan son:

- Matrices Progresivas Escala de Color (Raven, 1956).
- Test de Inteligencia no Verbal, Toni 2 (Brown L. Sherbenou, R. J. Johnsen, S. K., 2000)
- Escala de Madurez Mental Columbia, CMMS (Burgemeister y otros, 1979).

La madurez neurológica es investigada a través del Test Gestáltico Visomotor-Bender (Koppitz, 1980), que analiza la edad de maduración y los signos de alteración cerebral.

El perfil psicomotor valora la edad de psicomotricidad relacionada con la edad cronológica del niño, a través de exámenes estandarizados (Vayer, 1985^a y 1985b), que investigan los aspectos descritos a continuación:

- Conductas motrices de base
- Tono muscular
- Coordinación visomotora
- Mímica facial

4.3. Intervención en las dificultades estructurales y centrales

La intervención lleva consigo una acción destinada a provocar un cambio en el niño. Este proceso vale de soporte para la praxis del programa de actuación.

La intervención de las dificultades articulatorias estructurales debe centrarse en el desarrollo de las funciones orofaciales alteradas consecuencia del resultado de la reconstrucción o pérdida de las estructuras orgánicas.

La intervención debe ser interdisciplinar para abordar los diferentes trastornos y las manifestaciones asociadas a ellos: estéticos, quirúrgicos, músculo-esqueléticos; movilidad cervical; praxias (labiales, linguales, mandibulares, velares, alveolares, palatales, etc.; y funciones orofaciales (succión masticación deglución, resonancia voz habla); y psicológicos.

El reeducador debe confrontar el diagnóstico y la intervención con el resto de especialistas implicados en el transcurso de este proceso: cirujano maxilofacial, otorrino, odontólogo. El trabajo en equipo provocará una mejoría que permitirá una garantía satisfactoria para el paciente.

Son muchos los nombres que se le ha otorgado a la terapia miofuncional facial pero la más comúnmente utilizada es la nomenclatura de terapia miofuncional porque abarca la terapia muscular y funcional orofacial que debe ser el objetivo principal del tratamiento logopédico.

La diversidad relacionada con la tipología y el grado de alteración de las disartrias necesita un proceso de intervención ajustado de forma individual a cada caso. Es necesario que la totalidad de los profesionales del equipo rehabilitador y reeducador ejerzan su trabajo de forma coordinada, en función de la afectación, con el objetivo de mejorar el proceso de recuperación. En el programa de intervención destacan dos finalidades:

- a) Promover el desarrollo lingüístico, por medio de la fabricación de un protocolo en el que se vean incluidas las acciones de prevención en el currículo escolar, para lograr el objetivo de la prevención de los conflictos del habla y el lenguaje que se puedan producir.
- b) La reeducación de las habilidades lingüísticas afectadas por medio de la adaptación en el programa de aula y a través de planes de tratamiento específicos, para lograr el fin de cambiar los modelos alterados.

El programa de actuación se basa en la promoción de los cambios en las situaciones que favorecen la aparición de problemas, controlando el entrenamiento, la adecuación de los fines y los contenidos, las estrategias metodológicas, las formas organizativas y la evaluación de la respuesta del alumno al tratamiento, para alcanzar la estabilidad del cambio.

↻ Valoración final

En resumen, las características que con mayor frecuencia se encuentran en las personas con disartria son:

- Puntos fuertes:

- ↻ Coeficiente intelectual normal.
- ↻ Capacidad de la comprensión verbal.
- ↻ Capacidad de comunicación.
- ↻ Adquisición del contenido del lenguaje.
- ↻ Adquisición de la lectura comprensiva.
- ↻ Conservación de la comprensión escrita.

- Puntos débiles:

- ↻ Poco dominio motriz corporal.
- ↻ Debilidad, lentitud e incoordinación del tono muscular.
- ↻ Afectación en cuanto a la forma del lenguaje.
- ↻ Falta de control de la relajación, respiración y soplo.
- ↻ Alteración de la resonancia bucal.
- ↻ Afectación de los órganos periféricos bucoarticulatorios.
- ↻ Poco dominio e incoordinación de las praxias bucofonatorias.
- ↻ Alteración fonológica o ausencia de lenguaje expresivo.

- ↻ Empobrecimiento a nivel morfosintáctico y léxico.
- ↻ Alteración de la fluidez y ritmo de la palabra.
- ↻ Alteración de la lectura mecánica.
- ↻ Poco dominio grafomotriz.

Capítulo

3

Metodología de la Investigación

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Por métodos se entiende *“toda una variedad de enfoques utilizados en la investigación educativa para recoger datos que se utilizarán como base para la inferencia, interpretación, explicación y predicción”* (Cohen y Manion, 2002, 71).

Afirma Colás (2003, 43) que son muchos los autores que distinguen dos enfoques metodológicos en la investigación educativa: el cuantitativo y el cualitativo.

Para llevar a cabo esta investigación, con la finalidad de procurar una intervención optimizadora, hemos optado por una doble perspectiva: cualitativa y cuantitativa.

a) Cualitativa porque en todo el proceso, desde la fase de evaluación inicial hasta la fase de evaluación final y en el desarrollo del programa se ha llevado a cabo el análisis individual de cada caso y la valoración global del Programa de Intervención Didáctica, implementado a partir de las aportaciones del profesorado, padres y experiencia personal durante el proceso de la investigación.

Para que los agentes implicados pudieran participar, se elaboró y se les entregó a los padres y profesores un cuestionario mediante el cual pudiesen evaluar el Programa de Intervención Didáctica, propiciando así una valoración global del mismo, al volcar sus percepciones, vivencias e interpretación de los efectos del programa en el proceso de intervención. Esta información complementaria da a la investigación un carácter cualitativo. Se han confeccionado dos cuestionarios, uno para los

profesores tutores de los niños y otro para los padres.

b) Cuantitativo desde una perspectiva cuasiexperimental con diseño de grupos no equivalentes. Es evidente que no todos los diseños de investigación son aplicables a todos los campos de la investigación. Dentro de la investigación en educación existen distintos diseños y cada diseño tiene sus ventajas e inconvenientes. El diseño de investigación que se ha utilizado ha estado supeditado al tipo de problema que se quiere investigar, ya que la calidad de la información que se obtiene depende, en buena medida, del diseño de la investigación. Los diseños cuasiexperimentales en educación pretenden establecer relaciones de causa-efecto entre las variables del fenómeno educativo. En 1979, Campbell y Stanley señalaron que los diseños cuasiexperimentales eran los más difundidos en las áreas educativas y sociales. En los últimos años, los diseños cuasiexperimentales no han perdido su vigencia (Anguera y otros, 2010).

Con el diseño cuasiexperimental se pretende explicar los cambios producidos en la variable dependiente por la intervención de la variable independiente. Esta metodología, como señalan diferentes autores (Popham, 1980; Buendía, 1992; Garanto y Del Rincón, 1992; Latorre y otros, 1996; Shaughnessy y Zechmeister, 2007; y Anguera y otros, 2010) se lleva a cabo en una situación real o de campo, donde el investigador manipula una o más variables independientes, según permita la situación. El investigador puede verse limitado en el control de todas las variables, existiendo la posibilidad de que la variación que podamos observar en las variables dependientes pueda deberse más a la acción de tales variables que a la del factor manipulado. Es por esto por lo que decimos que tiene un carácter cuasiexperimental, ya que no es posible alterar la

configuración de los grupos ya formados.

En este diseño, nos encontramos con grupos ya formados previamente y de forma natural, como puede ser las clases de un colegio. A uno de los grupos no se le aplica el Programa de Intervención Didáctica y al otro grupo sí se le aplica el programa, presuponiendo que ambos grupos tienen características semejantes. En este caso no contamos con el control del método experimental por lo que las inferencias causales hay que considerarlas con precaución (Anguera y otros, 2010).

Dentro del diseño de grupos no equivalentes hemos optado por el diseño de dos grupos porque nos puede proporcionar resultados fiables y válidos, ya que permite la comparación entre dos grupos de datos reales y comparar la medida de la variable dependiente del grupo sujeto a un nivel de la variable independiente con la medida obtenida por otro grupo que no ha recibido dicho nivel de la variable independiente.

El diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente, con prueba previa y posterior, metodología elegida para este trabajo, podría representarse según Anguera (2010, 266) de la siguiente manera (Cfr. Tabla 3.1).

Tabla 3.1. Metodología de la investigación.

GRUPOS	ASIGNACIÓN	SECUENCIA DE REGISTRO		
		PRETEST	TRATAMIENTO	POSTEST
EXPERIMENTAL	NA	Y 1 ^a	X	Y 2 ^a
CONTROL	NA	Y 1B		Y 2B

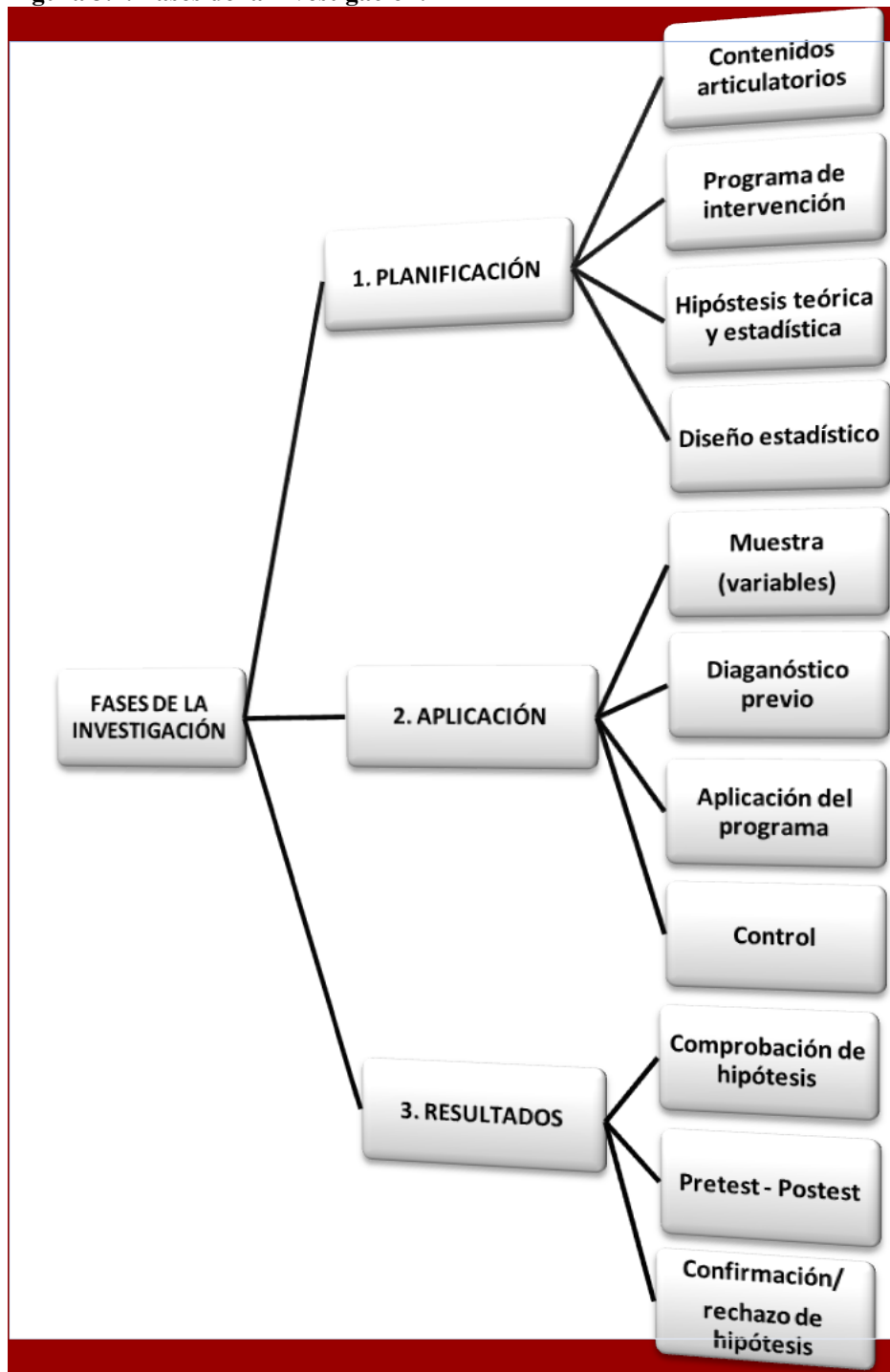
Una vez seleccionados los grupos experimental y control, se llevó a cabo una medición de la variable dependiente (medida pretest) a continuación, solamente al grupo experimental se le aplica el Programa de Intervención Didáctica, es decir, la variable independiente, y por último se vuelve a medir en ambos grupos (experimental y control) las variables dependientes (medidas postest), para observar el efecto causado en el grupo experimental por Programa de Intervención Didáctica que hemos aplicado, al compararlo con el grupo control al que no se le aplicó dicho Programa.

En la Tabla 3.1, donde hemos ilustrado la metodología elegida, la línea superior corresponde al grupo experimental, al cual se le aplicará el Programa de Intervención Didáctica para mejorar la competencia lingüística de ese grupo de alumnos y la línea inferior representa al grupo control, al cual no se le aplicará el Programa específico de Intervención Didáctica. *“La debilidad inherente a este diseño radica en que no puede suponerse que el grupo experimental sea igual al grupo de comparación. Esta incapacidad de seleccionar sujetos de forma aleatoria es la que impide que se trate de un diseño experimental. (...) La lógica de este modelo es idéntica a la del experimental clásico, ya que se efectúan mediciones “antes” y “después” de implementado el programa. La diferencia estriba en que se reemplazan los grupos sin programa (seleccionados aleatoriamente) por grupos de comparación (en los que la selección de sus miembros no es realizada al azar)”* (Anguera, 1995, 162-164).

En este sentido, dada la dificultad para analizar la realidad educativa, hemos optado por conjugar la perspectiva empírico – analítica cuantitativa con la perspectiva cualitativa, ya que nos permite una mayor flexibilidad en cuanto a la admisión de las opiniones de los agentes implicados en esta investigación.

En la figura 3.1. de la página siguiente, (adaptada de Salvador 1994 y Gallego 1997) se recogen las fases de esta investigación para aportar una visión global del recorrido que hemos seguido, cuyo proceso se adecua a la siguiente secuencia: 1. Planificación; 2. Aplicación; 3. Resultados

Figura 3.1. Fases de la investigación.



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La importancia de la atención lingüística temprana ha sido crecientemente reconocida, aunque todavía no conocemos qué procesos mentales de la conducta humana están involucrados en esta capacidad que llamamos habla y por qué razón existen fallos en el desarrollo y uso del habla normal, es decir, sin patología orgánica.

Numerosos estudios del desarrollo motor del niño han puesto en evidencia su capacidad de manera progresiva para llevar a cabo acciones cada vez más complejas. El estudio de la evolución motora y de los factores neurológicos que intervienen en la regulación de los movimientos ponen de manifiesto que todos los niños pasan, a similares edades, por las mismas etapas para adquirir una determinada habilidad motora, como por ejemplo: andar, sentarse, saltar, etc. A este proceso habitualmente se le llama maduración.

Aunque la definición de maduración es unánimemente aceptada, hemos elegido la definición de Rigal (1999), quien la considera como el proceso fisiológico, genéticamente determinado, por el cual un órgano o conjunto de órganos llega a una madurez y permite la función por la cual es conocido. Podemos deducir que la maduración no depende de la edad cronológica del niño sino de factores intrínsecos (código genético) que determinan el momento y forma de aparición de actividades motoras específicas. La maduración actúa presentando situaciones que requieren el aprendizaje de nuevas respuestas o el cambio de las antiguas. El medio ambiente, a través de pautas sociales, determina la conducta que tendrá que ir necesariamente aprendiendo el niño.

El aprendizaje es un proceso que determina una nueva modalidad funcional del organismo. Para que el aprendizaje se lleve a cabo es necesaria la presencia de estímulos ambientales que de forma mediata o directa actúen sobre el organismo. Azcoaga (1995, 134) define el aprendizaje como *“un proceso que determina una modificación del comportamiento de carácter adaptativo, siempre que las modificaciones de las condiciones del ambiente que lo determinaron sean suficientemente estables.”*

Podemos decir que en el desarrollo del niño intervienen dos procesos simultáneamente:

- La maduración biológica y
- Los procesos de aprendizaje

Ambos son procesos dinámicos que influyen uno sobre el otro para lograr el desarrollo. Ningún niño puede realizar actividades y aprendizajes motores complejos si no ha alcanzado la madurez neurobiológica requerida para ella (a nivel muscular, óseo, nervioso, sensorial...), producto de la acción ambiental (estimulación, nutrición...). Por otra parte, la maduración del sistema neuromuscular del niño permite, a su vez, el desarrollo fundamental de las sensaciones kinestésicas que se asocian a las visuales y laberínticas en la construcción del esquema corporal y de los sistemas práxicos y gnósicos.

Se podría decir que la maduración juega el papel de la estructura y el aprendizaje desempeña la evolución de esas estructuras bajo la acción de estímulos ambientales. Si, por ejemplo, en el reflejo de prensión, que es un reflejo innato heredado que se manifiesta en todos los recién nacidos, no existiesen influencias externas (actividad espontánea del niño como es

la actividad exploratoria y el juego activo del niño) que determinan las praxias manuales donde interviene la prensión, no se daría la organización de las praxias y gnosias.

Las praxias son movimientos organizados, producto de procesos de aprendizaje previos que tienden a un objetivo determinado. Las gnosias son procesos de aprendizaje en los que intervienen diferentes analizadores perceptivos de la información aferente (las responsables de la información aferente son las neuronas del sistema nervioso periférico que se encargan de llevar la información recibida al sistema nervioso central para que allí la información se haga consciente).

Al igual que con las praxias, podemos decir que existen gnosias simples y complejas. Gnosia simple podría ser la táctil (diferenciar entre algo duro o blando), las auditivas (diferenciar y reconocer ruidos) y entre las complejas podríamos citar a las visomotoras, las espaciales, visomotorasauditivas y la del esquema corporal. Estas unidades funcionales se dan a través de aprendizajes fisiológicos con reiteración y reforzamiento que provienen de actividades exploratorias y del juego.

El desarrollo y la maduración de la función bucofaríngea normal son procesos complejos que intervienen de manera importante en el crecimiento craneofacial y la fisiología oclusal. Esta actividad muscular normal se da gracias a la incorporación de patrones funcionales adecuados como son la succión materna, la masticación de alimentos, secos y fibrosos, la respiración nasal y la deglución madura. El desarrollo de estas funciones humanas se inicia desde los primeros meses de vida, con el patrón oromotor de la succión materna. Este patrón estimula al niño para que se produzca la activación del complejo muscular: labios, buccinador,

músculos de la lengua, activación de movimientos hacia adelante y hacia atrás de la mandíbula (movimiento importantísimo para corregir la retrusión fisiológica normal del recién nacido). Más tarde, en el desarrollo orofacial, se va introduciendo una nueva experiencia sensorial, la masticación, donde se dan múltiples estímulos de tipo propioceptivo, muscular y sensorial, favoreciendo de esta manera el desarrollo de la musculatura masticatoria, el crecimiento, la densidad ósea y la estabilidad mandibular, que son aspectos muy importantes para la adquisición del habla de una manera efectiva y funcional. Otra función para el desarrollo orofacial es la deglución, pues en el transcurso de esta función se desarrolla un equilibrio de fuerzas musculares entre las mejillas, la lengua y los labios, que influyen directamente sobre el crecimiento armónico de la cara.

En la actualidad, existen diferentes factores que rompen la armonía orofacial, como mantener hábitos nocivos, un ejemplo de ello es el uso prolongado del biberón. La triada funcional succión - deglución - respiración puede verse comprometida ya que con el uso del biberón no se requiere de los movimientos rítmicos necesarios, pues la leche fluye con facilidad a la cavidad orofacial a través de la tetina y no necesita de la contracción de los labios, ni el vacío ni la presión interna en la boca necesaria para la succión y la deglución.

La persistencia del biberón incrementa el hábito de una alimentación líquida, que no activa la funcionalidad muscular, como es el trabajo coordinado de lengua- labios- mejillas, favoreciendo la aparición de una pereza muscular, característica en niños con trastorno fonológico funcional.

Una de las consecuencias de la pereza muscular se manifiesta en la pérdida de fuerzas musculares de los elevadores mandibulares (temporales, maseteros y terigoideos), los labios y buccinadores, afectando no sólo al desarrollo armónico de la estructura ósea de la cara, los dientes y los músculos del sistema estomatognático, sino que también puede verse comprometido el desarrollo adecuado del habla, especialmente para la articulación de sonidos de difícil producción como puede ser la /r/ y la / r̄ /.

También se produce una disociación de movimientos inadecuados de lengua -mandíbula, debido a que el niño tiene el engrama motor de movilizar la lengua junto con la mandíbula durante la succión de la tetina del biberón, aspecto que no le permite al niño aprender a mover cada estructura oral de manera diferenciada, siendo éste un movimiento necesario para pronunciar los sinfonos.

Por todo esto, es necesario que el niño reciba una estimulación alimenticia adecuada que garantice la incorporación de alimentos sólidos y favorezca un adecuado desarrollo, necesario para adquirir una competencia lingüística idónea.

No podemos eludir que este perfecto mecanismo por el cual el acto de habla es ejecutado no es sólo cuestión de voluntad. De manera que podríamos decir que tenemos el control sobre el movimiento de los labios, mejillas y la mayor parte de la lengua pero no tanto sobre todos los músculos de la laringe, el velo de paladar y aquellos músculos de la lengua que llevan su raíz hacia arriba y hacia abajo.

Es cierto que en las actividades curriculares, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, están incluidas actividades para

desarrollar el lenguaje oral, sin embargo, la dificultad en el desarrollo del habla sigue estando presente en alumnos con una edad donde es esperable una articulación correcta. Por otra parte, y de acuerdo con Gallego (1997), debemos admitir que no existe un trabajo sistemático, estimulador y reglado que asegure el desarrollo general del lenguaje y prevenga la aparición de alteraciones funcionales que dificultan los procesos de enseñanza- aprendizaje en los niños. Las actuaciones docentes en estas edades son asistemáticas y aisladas, con el consiguiente riesgo para aquellos niños que no son atendidos desde los primeros años de su infancia en un aspecto tan crucial como el lenguaje oral.

Estas inquietudes previas han hecho que nos planteemos algunas cuestiones en torno a la dificultad encontrada, como por ejemplo:

- a. Los materiales y actividades curriculares de Educación Infantil y primer Ciclo de Primaria ¿favorecen un adecuado desarrollo fonológico?
- b. El control voluntario de los músculos responsables para ejecutar los movimientos requeridos en la articulación de los fonemas ¿podría mejorar mediante la elaboración, el desarrollo y aplicación de un Programa Específico de Intervención Didáctica?
- c. ¿Es razonable elaborar, desarrollar y aplicar un Programa de Intervención Didáctica que pudiera corregir el trastorno fonológico funcional de niños de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria?

Conscientes de la escasa probabilidad de que haya un proceso evolutivo que pudiera corregir la dificultad articulatoria pasado el tiempo de maduración del sistema nervioso central, aproximadamente a los 5 años de edad, y considerando la importancia de una articulación correcta, como base fundamental donde se sustentarán los posteriores aprendizajes y una comunicación adecuada que permita el pleno desarrollo del niño, surge la inquietud por este trabajo, como un deseo de dar una posible respuesta satisfactoria a los niños que presentan dificultad funcional en la articulación de fonemas y que sin una ayuda específica y concreta difícilmente podrían conseguir superar dicha dificultad.

2. OBJETIVOS

2.1. Generales

El objetivo de este estudio se orienta hacia el diseño, desarrollo y evaluación de un Programa de Intervención Didáctica para satisfacer las necesidades lingüísticas del niño con Trastorno Fonológico. Por tanto, se pretende evaluar la eficacia del Programa de Intervención Didáctica, elaborado con la finalidad de desarrollar una pronunciación correcta de los fonemas afectados en niños de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria.

No obstante, teniendo en cuenta las fases temporales de nuestra investigación, se contemplan los siguientes objetivos:

FASE 1:

Evaluar la articulación de un grupo de niños de un Centro Educativo Rural y otro Centro Educativo Urbano de la Etapa de Educación Infantil y del Primer Ciclo de Primaria para detectar y corregir, mediante un Programa de Intervención Didáctica específico, los posibles Trastornos Fonológicos.

Procedimiento:

- a. Ver protocolo de evaluación en este capítulo, Metodología de la Investigación, (Cfr. 4. Variables: contenido, significado y medida).

FASE 2:

Diseñar y aplicar un Programa de Intervención Didáctica en el ámbito fonológico.

Procedimiento:

Elaboración del Programa de Intervención Didáctica (Cfr. Cap. 4).

- a. Aplicación del Programa de Intervención Didáctica al Grupo Experimental.

FASE 3:

Evaluar la eficacia del Programa de Intervención Didáctica aplicado en el ámbito fonológico al Grupo Experimental.

Procedimiento:

- a. Diseño cuasiexperimental pretest y posttest de dos grupos no equivalentes;
- b. Evaluación análoga a la Fase 1;
- c. Evaluación cualitativa sobre el Programa de Intervención por parte de profesores, (Cfr. Cap. 6).

2.2. Específicos

- a. Identificar las dificultades articulatorias del alumnado de la muestra.
- b. Evaluar el nivel de desarrollo fonológico.
- c. Diseñar un Programa de Intervención Didáctica para normalizar las disfunciones lingüísticas a nivel fonológico.
- d. Desarrollar un Programa de Intervención Didáctica para normalizar las disfunciones lingüísticas a nivel fonológico.
- e. Demostrar la eficacia del Programa de Intervención Didáctica diseñado e implementado.

Estos objetivos son el punto de partida y los que han orientado este trabajo de investigación.

3. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

La formulación y comprobación de la hipótesis son una parte esencial en el desarrollo de cualquier disciplina científica. Una vez formulado el problema de investigación, se deben avanzar respuestas o soluciones provisionales. Estas respuestas son suposiciones que tomamos como punto de partida en un razonamiento.

Buendía, L. (1992) identifican cuatro criterios que deben cumplir las hipótesis:

- a. Deben expresar la relación entre variables.
- b. El investigador debe basar sus hipótesis bien en la teoría o bien en la práctica.
- c. Las hipótesis deben ser contrastables empíricamente.
- d. Las hipótesis deben ser claras y sencillas en su definición.

De acuerdo con Buendía (2010), otro aspecto a tener en cuenta en la redacción de la hipótesis es que deben aparecer una serie de elementos estructurales que ayudarán al investigador a perfilar su definición. Estos elementos son:

- a. La unidad de análisis. Definir claramente las entidades u objetos cuyo comportamiento se intenta estudiar.
- b. Las variables. Las características cualitativas o cuantitativas de las unidades de análisis, es decir, son el atributo, la propiedad o cualidad que pueden estar presentes o ausentes en un individuo o grupo de individuos y pueden presentarse con matices o modalidades diferentes.
- c. Elementos lógicos. Son los nexos que relacionan las unidades de análisis con las variables y a las variables entre sí.

Conscientes de que la hipótesis es una conjetura, proposición o especulación como respuesta que el investigador da a su problema de investigación y teniendo en cuenta las cuatro consideraciones y los elementos estructurales que deben estar presentes en toda hipótesis, como nos señala Buendía (2010), expresamos a continuación la hipótesis que hemos sometido a comprobación.

“Si diseñamos y aplicamos un Programa de Intervención Didáctica específico para desarrollar el componente fonológico del lenguaje en un grupo de niños de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria con Trastorno fonológico Funcional, entonces se podría incrementar significativamente su competencia articuladora”

Esta hipótesis general se analiza en aspectos parciales. En este sentido, la hipótesis nula debe entenderse referida a cada una de estas variables que vamos a describir.

H1. El desarrollo de un Programa de Intervención Didáctica para facilitar la percepción auditiva y kinestésica en niños de Educación Infantil y Primer Ciclo de primaria mejora las habilidades fonológicas.

H2. El desarrollo de un Programa de Intervención Didáctica para mejorar las destrezas en soplo, praxias silábicas y articulación en niños de Educación Infantil y Primer Ciclo de primaria mejora las habilidades fonológicas.

H3. El desarrollo de un Programa de Intervención Didáctica puede posibilitar la transferencia de una adquisición correcta de la articulación al lenguaje espontáneo en los niños de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria.

La hipótesis teórica que hemos planteado puede ser concretada en una hipótesis estadística, donde se “*expresa la relación de las variables en términos cuantitativos o estadísticos*” (Latorre y otros 1996, 69).

Esta hipótesis se puede enunciar de dos maneras: hipótesis nula (H0) e hipótesis alternativa (H1).

La hipótesis nula “*se denomina así por aceptar que la diferencia entre los estadísticos (medias, varianzas, etc.) de las dos muestras es nula, es decir, las diferencias observadas son atribuibles a oscilaciones del azar*” (Latorre y otros 1996, 70).

Hipótesis nula (H0): $(X1) = (X2)$; ambas muestras son homogéneas tras la aplicación del programa de intervención al grupo experimental.

Siguiendo a Latorre y otros (1996, 70), indicamos que bajo la hipótesis alternativa se supone que “*las diferencias entre los estadísticos (medias, varianzas, etc.) de las dos muestras son estadísticamente significativas*”.

Hipótesis alternativa (H1): $X1 > X2$; los grupos no son homogéneos tras la aplicación del programa de intervención al grupo experimental, existen diferencias significativas entre grupos.

Para la contrastación de la hipótesis, vamos a seguir una serie de pasos propuestos por Latorre y otros (1996, 69):

- a) El investigador parte de una hipótesis teórica donde se expresa una relación conjetural entre variables.
- b) La hipótesis teórica se concreta en una hipótesis estadística en términos cuantitativos y estadísticos.
- c) La hipótesis estadística se prueba con la hipótesis nula (proporción estadística que afirma que no hay relación entre las variables).
- d) La hipótesis nula puede ser o no rechazada. Si la podemos rechazar, podemos aceptar la hipótesis alternativa:

Llegado a este punto en la investigación, la hipótesis que se somete a prueba es la hipótesis nula (H_0 , es decir, la hipótesis que plantea la no significación del efecto de la variable independiente. Si podemos rechazar dicho supuesto, se acepta la hipótesis alternativa (H_1), “*infiriendo el hecho de que la variable de la parte fija del modelo, interviene activamente en los cambios constatados en la variable dependiente*” (Arнау 1980, 18).

La situación se puede esquematizar de la siguiente manera:

	H_0 cierta	H_0 falsa H_1 cierta
H_0 rechazada	Error tipo I (a)	Decisión correcta (*)
H_0 no rechazada	Decisión correcta	Error tipo II (b)

(*) Decisión correcta que se busca

Por tanto, se tratará de comprobar la siguiente hipótesis estadística:

“La diferencia entre las medidas del Grupo Experimental y el Grupo Control, tanto antes como después de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica, es nula”.

4. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Esta investigación se ha llevado a cabo en un Centro Educativo Rural y otro Centro Educativo Urbano de Granada. La muestra total está compuesta por 50 niños distribuidos en dos grupos, 25 en el Grupo Control y 25 en el Grupo Experimental (Cfr. Tabla xx). En ambos Centros Educativos trabajamos con niños de Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. La muestra la obtuvimos a elección de los maestros de cada aula, quienes nos proporcionaron una lista de los alumnos que tenían Trastorno Fonológico, bajo su criterio. A partir de la detección de los niños con Trastorno Fonológico Funcional se dividieron en dos grupos con igual número de niños, 25 niños para el Grupo Experimental y 25 niños para el Grupo Control, respetando la ubicación en las aulas y Centros Educativos y no las preferencias del investigador. A continuación se les entregó a los padres de todos los niños una carta donde se les explicaba que se iba a llevar a cabo una investigación para la posible verificación de la eficacia de un Programa de Intervención Didáctica en el ámbito de la articulación y donde expresaran por escrito su consentimiento para que su hijo formase parte de dicho estudio. La duración de la intervención en ningún caso superó los tres meses desde el comienzo hasta la finalización de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica.

Tabla 3.2. Muestra global.

		Grupo Experimental	Grupo Control	Total Muestra
Sexo	Hombre	15	13	28
	Mujer	10	12	22
Edad	5 años	11	12	23
	6 años	4	6	10
	7 años	10	7	17
Centro educativo	Urbano	15	13	28
	Rural	10	12	22

Los pasos de actuación que se llevaron a cabo con los niños fueron los siguientes:

- a) Recogida de datos mediante una Historia Personal. El interés básico de esta información fue confirmar que la dificultad que presentaban todos los niños era Trastorno Fonológico Funcional sin patología o trastornos asociados. Los puntos básicos donde nos centramos fueron: una exploración de los órganos fonoarticulatorios, de la discriminación auditiva, respiración, soplo, alimentación, desarrollo motriz, desarrollo del lenguaje, desarrollo social, antecedentes familiares y descartar o confirmar patologías a nivel intelectual, central u orgánico.
- b) Registro de la Articulación. Se ha utilizado el test de Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez, 2006) para medir la

articulación antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica y observar si se producen diferencias.

c) Aplicación del Programa de Intervención Didáctica a los niños del Grupo Experimental.

5. VARIABLES: CONTENIDO, SIGNIFICADO Y MEDIDA

Entendiendo por variable cualquier característica que pueda ser medida y a la que podemos asignar valores diferentes, y con el fin de clarificar las variables que hemos utilizado en esta investigación, de cuya selección se desprende la metodología utilizada, podemos clasificarlas, según el papel que desempeñan en la investigación, en variables sociodemográficas, variable independiente y variables dependientes.

5.1. Variables sociodemográficas

5.1.1. Edad

Nos indica la edad de los alumnos: 5, 6 ó 7 años.

5.1.2. Sexo

Nos da información acerca de si es hombre o mujer.

5.1.3. Centro Educativo

Se refiere a si el alumno pertenece al Centro Educativo Rural o al Centro Educativo Urbano.

5.1.4. Nivel Educativo

Hace referencia a si el alumno pertenece a la etapa de Educación Infantil o al Primer Ciclo de la Etapa de Primaria.

5.1.5. Tipo de grupo

Nos dice si el alumno ha sido clasificado en el grupo experimental o en el grupo control.

5.1.6. Nivel de medida

Nos indica los datos obtenidos en la evaluación inicial (pretest) y los datos obtenidos en la evaluación final (postest).

En la Tabla 3.3 se incluye cada una de estas variables y cómo lo hemos clasificado con la finalidad de hacer más operativa la forma de tratar los datos.

Tabla 3.3. Variables descriptivas.

Variables Descriptivas	Clasificación
Sexo	Hombre
	Mujer
Edad	5 años
	6 años
	7 años
Centro Educativo	Urbano
	Rural
Tipo de Grupo	Experimental
	Control
Nivel de Medida	Pretest
	Postest

5.2. Variable independiente: Programa de Intervención Didáctica

Por variable independiente se entiende que es la variable antecedente que el experimentador manipula deliberadamente para conocer los efectos producidos. En este sentido se admite que una condición antecedente, es decir, el Programa de Intervención Didáctica (variable independiente), está relacionado con la aparición de otra condición o efecto, que puede ser la adquisición o modificación de habilidades articulatorias.

5.3. Variables dependientes

La variable dependiente es la característica que aparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente. En esta investigación será la adquisición o modificación de las habilidades articulatorias por los alumnos. Básicamente, existen dos formas para definir variables, una conceptual o constitutiva y otra operacional u operativa (Bartolomé, 1988, 37; Buendía, 1992, 84; Latorre y otros, 1996, 73).

Para Pereda (1987), la definición operacional, de especial relevancia en nuestra investigación, ha de estar expresada en términos de:

- Operaciones observables
- Procedimientos para medirla
- Medidas empleadas

Seguidamente se ofrece una definición operativa de las variables dependientes.

1. /l/: fonema alveolar, líquida lateral, sonoro bucal.
2. /θ/: fonema lingu interdental, fricativa, sorda, bucal.
3. /s/: fonema alveolar, fricativo, sordo, bucal.
4. /io/: combinación formada por dos vocales, una anterior con abertura cerrada /i/ y la otra vocal posterior con abertura cerrada /o/.

5. /ie/: combinación formada por dos vocales anteriores, una con abertura cerrada /i/ y la otra con abertura media /e/, llamado diptongo creciente.
6. /oa/: combinación formada por dos vocales, una posterior con abertura cerrada /o/ y la otra central abierta /a/.
7. /ei/: combinación formada por dos vocales anteriores una con abertura media /e/ y la otra con abertura cerrada /i/.
8. /au/: combinación formada por una vocal central abierta /a/ y la otra es una vocal posterior con abertura cerrada /u/.
9. /ue/: combinación formada por una vocal posterior con abertura cerrada /u/ y otra vocal anterior con abertura media /e/.
10. /ia/: combinación formada por una vocal anterior con abertura cerrada y otra central abierta /a/.
11. /r/: fonema alveolar, vibrante simple, sonoro, bucal.
12. /r̄/: fonema alveolar, vibrante, múltiple, sonoro, bucal.
13. /CLV/: sinfón formado por el grupo fónico CCV (consonante + líquida + vocal).
14. /CRV/: sinfón formado por el grupo fónico CCV (consonante + vibrante + vocal).

La valoración de estos fonemas, de acuerdo con el Registro Fonológico Inducido, se realizó del siguiente modo:

- Objetivo a evaluar: La articulación del niño a partir del instrumento de evaluación elegido.
- Aspectos registrados: fonemas afectados, número de errores cometidos (sustitución, omisión, distorsión inserción), número de palabras pronunciadas incorrectamente en la evaluación y número de sesiones recibidas
- Puntuación asignada:
 - ↻ Articulación incorrecta del fonema: sí o no
 - ↻ Sin dificultad articulatoria del fonema: sí o no
 - ↻ Tipo de error (sustitución, omisión, inserción y/o distorsión): sí o no
 - ↻ Número de sesiones recibidas: el número total de cada uno

6. OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Uno de los aspectos más importantes en el abordaje de la investigación lo constituye el ajuste de los instrumentos a la obtención de datos, en función del método seleccionado.

Como se ha comentado anteriormente, esta investigación se ha dividido en tres fases y en cada una de las fases se han utilizado diferentes instrumentos.

6.1. Fase de evaluación inicial

En este momento la evaluación se ha centrado en evaluar el componente fonológico, objetivo fundamental de este trabajo. Para la recogida de datos, se ha utilizado un instrumento estandarizado, el Registro Fonológico Inducido e instrumentos no estandarizados: la anamnesis o historia personal, valoración de la respiración, de los órganos fonoarticulatorios a nivel anatómico y funcional y la discriminación auditiva (Cfr. Tabla 3.4).

Tabla 3.4. Instrumentos de medida en la evaluación inicial.

ESTANDARIZADO	a. Registro Fonológico Inducido
NO ESTANDARIZADOS	a. Historia personal b. Valoración de la respiración c. Observación de los órganos fonoarticulatorios a nivel orgánico y funcional d. Discriminación auditiva

6.1.1. Instrumentos estandarizados

6.1.6.1. Registro Fonológico Inducido

Como bien afirman los autores del Registro Fonológico Inducido (Monfort M. y Juárez A., 2006) la escasez de instrumentos de exploración del habla y del lenguaje para el idioma castellano, dificulta enormemente la evaluación objetiva, el diagnóstico y el seguimiento de los niños.

A veces, la utilización de pruebas extranjeras pueden resultar provechosas porque el factor examinado no se ve condicionado por el idioma utilizado y porque los datos del baremo no son lo que más pueda interesar. Sin embargo, no ocurre así en la exploración del habla, ya que incluye los elementos fonológicos genuinos propios de un idioma. Para más complicación, se trata de un aspecto susceptible de importantes modificaciones en una comunidad tan vasta como la de los castellanoparlantes.

En España, incluso, las variaciones fonéticas son notables, sea por la influencia de otros idiomas de la comunidad (catalán, gallego,...), sea por la evolución diferente del propio idioma castellano en Castilla, Andalucía, Canarias, Extremadura...

El Registro Fonológico Inducido persigue los siguientes objetivos:

- 1) Registrar las peculiaridades del habla del niño, desde un punto de vista cualitativo, en producción inducida de palabras y en repetición, si es necesario.

- 2) Comparar cuantitativamente su producción a la producción media de un grupo de niños de su edad que vive en un entorno

social similar.

No obstante, sabiendo que el desarrollo expresivo y especialmente el desarrollo del habla presenta importantes diferencias individuales en la cronología de las adquisiciones que no resultan significativas para su evolución posterior, los datos de la baremación deben considerarse como indicativos: no pueden por sí solos determinar la normalidad o anormalidad del proceso evolutivo de un niño.

Las normas de administración del Registro Fonológico Inducido se detallan a continuación.

Como en cualquier test individual, es preciso procurar que no resulte aversivo para el niño.

Para niños pequeños o con grandes dificultades de habla es posible que la prueba resulte excesivamente larga o monótona: conviene entonces administrarla en dos o tres veces. Las palabras están clasificadas en función de un coeficiente de dificultad calculado a partir de los resultados de la investigación.

Como el orden de presentación no es un factor excesivamente relevante, es posible mezclar palabras “fáciles” y “difíciles” para que el niño no se desanime frente a las dificultades o a las peticiones constantes de repetición.

Consigna

Se limita a enseñar al niño la tarjeta con el dibujo y a preguntar. ¿Qué ves aquí?, salvo en el ítem que corresponde a la palabra FUMA, donde el examinador debe preguntar: ¿Qué está haciendo este señor?

Registro

Se apunta lo que dice espontáneamente el niño cuando se le presenta la tarjeta, en la columna EXPRESIÓN ESPONTÁNEA. En caso de error de pronunciación, o si el niño no emite la palabra prevista, se le dice: - vamos a intentarlo otra vez. Escucha. Esto se llama... (le decimos la palabra prevista por el test). Se apunta lo que repite el niño en la columna REPETICIÓN. Se hace sólo una repetición para cada palabra.

Al final del test, se solicita del niño una repetición aislada de aquellos fonemas o sílabas que resultaron erróneos incluso en la repetición de las palabras. Por ejemplo, si se registra una confusión entre la /t/ y la /s/ durante el test de denominación de dibujos, al final haremos repetir al niño el fonema /s/ aislado y las sílabas directas o inversas que se pueden formar con /s/.

La hoja de registro se incluye en la Tabla 3.5.

Tabla 3.5. Hoja de registro del test RFI.

Nombre y apellidos:.....			
Fecha:.....Edad:.....			
Presencia de alteraciones básicas (malformaciones, deficiencia auditiva, deficiencia neuro – motriz.....)			
ITEMS	CF	EXPRESIÓN EXPONTÁNEA	REPETICIÓN
1. moto [móto]			
2. boca [bóka]			
3. piña [píña]			
4. piano [piáno]			
5. pala [pála]			
6. pie [pié]			
7. niño [niño]			
8. pan [pán]			
9. ojo [óxo]			
10. Llave [lábe]			
11. luna [lúna]			
12. campana [kampána]			
13. indio [ndio]			
14. toalla [oála]			
15. fuma [fúma]			
16. dedo [dédo]			
17. peine [peíne]			
18. ducha [duca]			
19. gafas [gáfas]			
20. toro [tóro]			
21. silla sí^a			
22. taza [táqa]			
23. cuchara [kúcara]			
24. teléfono [teléfono]			
25. sol [sól]			
26. casa [kása]			
27. pez [péq]			
28. jaula [xáula]			
29. zapato [qapáto]			

30. flan [flán]			
31. lápiz [lápiq]			
32. pistola [pistóla]			
33. mar [már]			
34. caramelo [karamélo]			
35. plátano [plátano]			
36. globo [glóbo]			
37. palmera [palméra]			
38. clavo [klábo]			
39. tortuga [tortúga]			
40. pueblo [pwéblo]			
41. tambor [tambór]			
42. escoba [eskóba]			
43. mariposa [maripósa]			
44. puerta [pwérta]			
45. bruja [brúxa]			
46. grifo [grífo]			
47. jarra [xaña]			
48. tren [trén]			
49. gorro [gófo]			
50. rata [fáta]			
51. cabra [kábra]			
52. lavadora [labaðora]			
53. preso [préso]			
54. semáforo [semáforo]			
55. fresa [frésa]			
56. árbol [árbol]			
57. periódico [perijódiko]			
TOTAL DE PALABRAS ERRÓNEAS:	/57	TOTAL DE FONEMAS ERRÓNEOS :	/240

6.1.2. Pruebas no estandarizadas

6.1.6.2. Historia personal

Hemos intentado recoger información de cada niño mediante una Historia Personal para conocer el desarrollo personal prenatal, perinatal y posnatal en cuanto a los aspectos anatómico-funcionales del lenguaje, psicomotrices, psicológicos y sociales de cada niño. Esta información la hemos recibido por parte de los padres y por parte del profesor tutor. En algunos casos no se ha podido obtener toda la información de la Historia Personal, como por ejemplo, datos prenatales, perinatales o del desarrollo de los primeros años debido a falta de información por parte de los padres o profesores, aunque sí hemos obtenido los datos de mayor interés para nuestro trabajo, como es el desarrollo del lenguaje e informes médicos que avalan la inexistencia de cualquier otro trastorno intelectual, central u orgánico.

En un grupo muy reducido de niños, las madres han señalado dos cuestiones que los diferencian del resto de niños de la muestra. Por un lado, algunas madres han señalado que sus hijos en el proceso de desarrollo motor han sido más torpes motrizmente al compararlos con sus otros hijos o que el resto de sus iguales. Señalaron que, en comparación con sus hermanos o compañeros, habían tenido mayor número de caídas mientras jugaban, o que comenzaron a andar cinco o seis meses más tarde que sus hermanos o amigos. Por otro lado, otro grupo muy reducido de madres, han señalado que la alimentación de sus hijos ha sido diferente al resto de sus hermanos o iguales, coincidiendo en las características de: lentitud y dificultad para masticar sólidos, permanencia excesiva en la ingestión de comidas trituradas o blandas y permanencia prolongada del

uso del biberón y/o chupete.

El modelo de Historia Personal que se ha utilizado es el siguiente:

Nombre y apellidos de su hijo o alumno:

Sexo:

Número de hermanos y orden de nacimiento:

¿Vive el niño con los dos progenitores?:

Edad y profesión de los padres:

Indique el nombre, la edad y la profesión de otras personas que convivan con el niño en el mismo hogar:

¿Cuándo se iniciaron estos síntomas?:

¿Qué actitud tienen los familiares con respecto a la dificultad articularia presentada?:

¿Ha realizado algún tratamiento con anterioridad?, ¿Cuándo y cuánto tiempo duró?:

¿Conoce la existencia de antecedentes familiares de dificultad articularia?:

¿Existen otros antecedentes familiares o ambientales que puedan influir en la articulación del niño? :

Indique las características del embarazo y el mes en el que se produjeron, como por ejemplo: enfermedad, accidente, hemorragia, convulsiones, edemas, hipertensión arterial, rubeola, aplicación de rayos x, etc.

Estado psicológico durante el embarazo:

Parto normal o inducido:

Complicaciones en el parto:

¿Lloró enseguida al nacer? :

¿Qué peso tenía al nacer? :

¿Estuvo en la incubadora? :

¿Tuvo convulsiones? :

Otros datos de interés:

¿Tuvo dificultades para mamar? :

¿A qué fue debido? :

¿Qué plan alimenticio se siguió durante la primera infancia? :

¿La evolución alimenticia ha sido normal? :

¿Hasta cuándo se le dio pecho o biberón? :

¿Toma biberón actualmente o usa chupete? :

¿Tenía o tiene el niño inapetencias o rechazo de alimentos? :

¿A qué edad comenzó a tomar sólido?: ¿Triturado o en trocitos?:

¿Cuál es el menú semanal actual?:

¿A qué edad sostuvo la cabeza? :

¿A qué edad se sentó? :

¿A qué edad se puso de pie? :

¿A qué edad gateó? :

¿A qué edad caminó? :

¿Mantiene el equilibrio de acuerdo a su edad? :

¿Llevan al niño a espacios abiertos? :

¿Se balancea cuando está sentado? :

¿Tiene movimientos agitados? (sacude sus brazos o estruja sus manos):

¿Duerme bien? : ¿Cuántas horas? :

¿Se despierta durante el sueño? :

¿Babea mientras duerme? :

¿Se orina en la cama? :

¿A qué edad se le comenzó a enseñar el control de esfínteres? :

¿A qué edad empezó a tener dientes? : ¿Tuvo algún problema?

¿Ha padecido enfermedades como meningitis, encefalitis, lesión cerebral, dolor o supuración de oídos, fracturas, etc.?:

¿Ha tenido o tiene trastornos respiratorios o circulatorios? :

¿Cómo es la relación del niño con su ambiente? (agresividad, dependencia, retraimiento, abulia, etc.):

¿Cómo es la relación del niño con otros niños? :

Describe un día de vida:

¿Qué reacción ha tenido frente al nacimiento de un nuevo hermano? :

¿Juega solo? :

¿Es sociable? :

¿Cuáles son sus juegos preferidos? :

¿Se adaptó bien a la guardería o al colegio? :

¿Se manifiestan hábitos regresivos? :

¿Existieron vocalizaciones durante los primeros meses de vida?

¿A qué edad dijo las primeras palabras? :

¿A qué edad dijo la primera frase? :

¿A qué edad desaparecieron los defectos de pronunciación? :

¿Existe algún trastorno del habla? : Circunstancias y
aparición de dicho trastorno:

Causas atribuidas:

¿Hay algún vecino o familiar con el mismo cuadro? :

¿Existen correcciones o reprimendas sobre el defecto de articulación?:

¿El defecto de pronunciación se considera como una gracia o como una burla?

¿Tiene habilidad para relatar acontecimientos? :

¿Le gusta ir al colegio? :

¿Le agrada aprender nuevas cosas? :

Otros comentarios que considere de interés:

6.1.6.3. Valoración de la respiración

Perímetros: desplazamiento biaxial, costal y abdominal.

- ↻ Tipo de respiración: costal superior, costal inferior, costodiafragmático abdominal.
- ↻ Modo respiratorio: bucal, nasal o mixto.
- ↻ Dominio del soplo: dirección, intensidad y duración.
- ↻ Permeabilidad nasal: se ha utilizado la prueba de Glatzer (tras una inspiración profunda se coloca un espejo entre la nariz y el labio superior y se solicita la expulsión del aire por la nariz para ver si se empaña por igual o una narina empaña más que la otra).

6.1.6.4. Observación de los órganos fonarticulatorios a nivel orgánico y funcional

- ↻ Inspección bucal: ausencia de dientes en el periodo de recambio dentario, presencia de diastemas, mordida abierta (síndrome de alta dimensión vertical), sobremordida aumentada (síndrome de baja dimensión vertical), mordida cruzada anterior, paladar (ojival o normal), mandíbula (presencia o ausencia de retromentonismo o prognatismo), lengua (normoglosia, macroglosia, microglosia y evidencia de frenillo lingual) y labios (sellado labial y tono muscular de los labios).

- ↻ Imitación de praxias linguales, labiales y mandibulares. En las praxias linguales se le invitó a imitar los siguientes movimientos: sacar la lengua todo lo posible hacia fuera y luego llevarla hacia atrás, llevarla hacia una y otra comisura labial alternativamente, vibrar la lengua entre los dientes, pegar la lengua en el velo del paladar y soltarla hacia el suelo de la boca repetidamente, vibrar los labios, extender los labios lateralmente y fruncirlos hacia delante y abrir todo lo posible la boca y cerrarla repetidas veces.

6.1.6.5. Discriminación auditiva

- ↻ Cualidades del sonido (intensidad, tono, timbre y duración). Para la intensidad (fuerte- débil) se ha utilizado un pandero, para el tono (grave- agudo) un órgano de mesa, para el timbre se ha utilizado un triángulo, un pandero y una flauta y para la duración un triángulo.
- ↻ Discriminación de palabras. Se ha utilizado una lista de palabras: pan, sol, carne, flor, coche, botón, rueda, tren, dragón, zapato, lápiz, miel, maíz, murciélago, puesto, agua, Paula, brazo, clavel, cruz, frotar, grande, glotón, prado, planta.
- ↻ Memoria auditiva de números directos e inversos. Hemos seleccionado los siguientes: 345 - 258 - 908 - 379 - 82763.

6.2. Fase de evaluación final

Una vez finalizada la aplicación del Programa de Intervención Didáctica, se recurrió nuevamente al test de RFI así como al uso de dos cuestionarios (uno dirigido a los padres y otro al profesorado) para valorar

los efectos del programa en el desarrollo articulatorio del alumnado.

A continuación se detallan los instrumentos utilizados en esta fase (Cfr. Tabla 3.6) y cómo y para qué se han utilizado.

Tabla 3.6. Instrumentos de medida en la evaluación final.

ESTANDARIZADO	a. Registro Fonológico Inducido
NO ESTANDARIZADOS	a. Cuestionario para profesores b. Cuestionario para padres

La utilización de los cuestionarios está justificada por diversas razones: a) es una información adecuada para obtener una visión más objetiva; b) es una manera efectiva de conseguir información simultáneamente de muchas personas implicadas en este proceso; c) se obtiene uniformidad en las respuestas por el tipo de preguntas; d) es un procedimiento menos obligado a una respuesta inmediata.

Partiendo de la clasificación propuesta por De Ketele y Roegiers (1995) sobre el cuestionario (de recogida de información para una encuesta o de control de procesos y resultados del aprendizaje), nosotros hemos utilizado el cuestionario para validar los resultados de la aplicación de un programa, según el grado de aprendizaje de los alumnos.

La estructuración de las preguntas se realizó siguiendo la modalidad de alternativas fijas o cerradas (Van Dalen y Meyer, 1983), sin excluir la posibilidad de que los encuestados aclarasen, matizasen o puntualizasen su opinión después de cada pregunta. Dentro de las

respuestas de tipo cerrado, hemos optado por respuestas de estimación donde los sujetos encuestados deben acomodarse a una de las opciones planteadas; en concreto, se ofrecen cuatro grados de una escala cualitativa en la que cada encuestado puede situarse según su propio criterio. Las preguntas de estimación presentan un abanico cualitativo y permiten clasificar las respuestas por el grado de intensidad.

Las preguntas cerradas tienen la ventaja de que, al tener unas posibilidades de respuesta prefijada en función de los intereses de la investigación, la interpretación de las mismas es sencilla y el proceso de codificación es automático. Para Buendía (1992), las más recomendables son las preguntas que dan opción a elegir entre una serie de categorías, establecidas como posibles respuestas a la pregunta planteada, teniendo la ventaja de recoger la información sistematizada, con lo que se evita el coste económico y de tiempo de las preguntas abiertas.

Los cuestionarios se aplicaron al profesorado tutor y a los padres. Pero antes de la aplicación de los mismos, se validó su formato mediante la concordancia de jueces. Tres expertos en Educación Infantil/Primaria y Lenguaje examinaron las cuestiones, y se incluyeron las sugerencias sugeridas aducidas y las correcciones formales y de contenido en la redacción final.

La redacción definitiva de los cuestionarios se recoge en las Tablas 3.7. y 3.8.

Tabla 3.7. Cuestionario para padres.

CUESTIONARIO PARA PADRES

VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL ÁMBITO DE LA ARTICULACIÓN

Mediante estas preguntas intentamos recoger la valoración de los padres de los alumnos que han sido tratados en función de la observación de la articulación de sus hijos.

Deben señalar con una X una de las respuestas ofrecidas tras la formulación de la pregunta.

1. ¿Tenían conocimiento de que su hijo presentaba una dificultad en la articulación de algunos fonemas?

- q Bastante
- q Algo
- q Regular
- q Nada

2. ¿Han tratado de corregir esta dificultad en alguna ocasión?

- q Bastante
- q Algo
- q Regular
- q Nada

3. ¿Saben que su hijo ha participado en un programa para mejorar su habla?

- q Bastante
- q Algo
- q Regular
- q Nada

4. ¿Conocen el programa de desarrollo del habla que se le ha aplicado a su hijo?

- q Bastante
- q Algo

Regular

Nada

5. ¿Creen que la articulación del habla de su hijo ha mejorado con la aplicación de este programa de intervención?

Bastante

Algo

Regular

Nada

6. ¿Consideran que el programa ha sido eficaz en cuanto al tiempo de duración?

Bastante

Algo

Regular

Nada

7. ¿Consideran que el programa ha sido eficaz en cuanto a los resultados obtenidos?

Bastante

Algo

Regular

Nada

8. ¿Consideran que el rendimiento académico de su hijo puede ser superior tras la superación de esta dificultad en la articulación del habla?

Bastante

Algo

Regular

Nada

9. ¿Creen que esta dificultad puede obstaculizar la relación social de su hijo?

Bastante

Algo

Regular

Nada

10. ¿Podrían indicar su grado de satisfacción del programa ante los resultados obtenidos?

Alta satisfacción

Media satisfacción

Baja satisfacción

11. ¿Podrían concretar en qué consiste el grado de satisfacción?

Completamente

Porque ha mejorado bastante el habla de su hijo

Porque ha mejorado algo el habla de su hijo

Porque no le haría ningún mal participar en el programa

12. ¿Podrían dar alguna sugerencia para mejorar la calidad de intervención de este programa?

Los cuestionarios de padres fueron entregados a cada familia de los niños del Grupo Experimental por la profesora tutora correspondiente y una vez cumplimentados fue la misma profesora quien los recogió y entregó para su análisis. Los resultados se describen en el capítulo 6.

Tabla 3.8. Cuestionario para profesores.

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL ÁMBITO DE LA ARTICULACIÓN

Mediante estas preguntas intentamos recoger la valoración de los profesores de los alumnos que han sido tratados en función de la observación de la articulación de sus alumnos.

Deben señalar con una X una de las respuestas ofrecidas tras la formulación de la pregunta.

1. ¿Tiene conocimiento de la dificultad fonológica que presentan alguno de sus alumnos?

Bastante

Normal

Poco

Nada

2. ¿Conoce el programa de intervención que se ha aplicado a sus alumnos?

Bastante

Normal

Poco

Nada

3. ¿Considera adecuados los objetivos del programa de intervención?

Bastante

Normal

Poco

Nada

4. ¿Considera necesaria una intervención específica en los alumnos con dificultad articulatoria?

Bastante

Normal

Poco

Nada

5. Los niños que presentan dificultades fonológicas, ¿podrían encontrarse en inferioridad de condiciones en su aprendizaje?

Bastante

Normal

Poco

Nada

6. ¿Considera adecuados los contenidos propuestos en el programa?

Bastante

Normal

Poco

Nada

¿Añadiría alguno?

Sí

No

¿Cuál?

¿Por qué?

¿Quitaría alguno?

Sí

No

¿Cuál?

¿Por qué?

7. ¿Considera adecuadas las actividades propuestas en el programa?

Bastante

Normal

Poco

Nada

¿Añadiría alguna?

Sí

No

¿Cuál?

¿Por qué?

¿Quitaría alguna?

q Sí

q No

¿Cuál?

¿Por qué?

8. ¿Cómo valoraría la efectividad del programa de intervención que se ha llevado a cabo con sus alumnos en función de los resultados fonológicos obtenidos?

q Bastante bueno

q Normal

q Poco bueno

q Nada bueno

9. ¿Cómo valoraría el programa de intervención que se ha llevado a cabo con sus alumnos en función de la duración de la aplicación del programa?

q Bastante bueno

q Normal

q Poco bueno

q Nada bueno

10. ¿Recomendaría a su Centro Educativo la aplicación de este programa ante alumnos que presenten dificultades fonológicas?

q Siempre

q En algunos casos

q Nunca

11. ¿Podría aportar alguna sugerencia para mejorar el programa?

6.3. Diseño estadístico

Para el análisis estadístico de los datos hemos utilizado el programa estadístico SPSS versión 15.0, que nos ha permitido conocer en detalle la situación inicial que presentaba nuestra muestra antes de la puesta en marcha del Programa de Intervención Didáctica en el ámbito articulatorio, la situación final de la misma después de haber aplicado el Programa de Intervención Didáctica, así como las diferencias entre grupos.

Los análisis realizados son diversos. Inicialmente se ha efectuado un análisis estadístico descriptivo utilizando frecuencias absolutas y medidas de tendencia central y dispersión para describir estadísticamente la muestra antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica, en función de las siguientes variables:

- ↪ Edad
- ↪ Sexo
- ↪ Centro Educativo (Rural y Urbano)
- ↪ Fonemas afectados
- ↪ Número de fonemas afectados
- ↪ Tipo de error articulatorio

Con este análisis hemos dado respuesta al siguiente objetivo planteado:

- ↻ Identificar las dificultades articulatorias del alumnado de la muestra.

Para comparar las diferencias entre el Grupo Experimental y el Grupo Control se ha utilizado el análisis diferencial estadístico mediante pruebas no paramétricas. La prueba del Chi cuadrado se ha utilizado para las siguientes variables analizadas tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control:

- ↻ Fonemas afectados y
- ↻ Tipo de errores de articulación

A estas dos variables se le han asignado valores cualitativos, indicando si los niño tenían o no el/los fonemas afectados y si cometían o no errores de articulación.

Para analizar estadísticamente estas variables cualitativas mediante este test hemos comprobado que los Grupos Experimental y Control son homogéneos en la evaluación inicial y con diferencias significativas en la evaluación final, tras la aplicación del Programa de Intervención Didáctica.

Cuando aparecen diferencias significativas entre el antes y después de la evaluación es, básicamente, debido a que el Programa de Intervención Didáctica aplicado en el Grupo Experimental ha propiciado dichas diferencias.

Para realizar este contraste se han dispuesto los datos en una tabla de frecuencias 2x2. Para cada valor o intervalo de valores se ha indicado la frecuencia absoluta observada o empírica (O). A continuación, y suponiendo que la hipótesis nula es cierta (los grupos son homogéneos), se

han calculado para cada valor o intervalo de valores la frecuencia absoluta que cabría esperar o frecuencia esperada ($E=n \cdot p$), donde n es el tamaño de la muestra y p la probabilidad del i -ésimo valor o intervalo de valores según la hipótesis nula). El estadístico de prueba se basa en las diferencias entre la O y E y se define como:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}.$$

Este estadístico tiene una distribución Chi-cuadrado con $k-1$ grados de libertad si n es suficientemente grande, es decir, si todas las frecuencias esperadas son mayores que 5. En la práctica se tolera un máximo del 20% de frecuencias inferiores a 5.

Si existe concordancia perfecta entre las frecuencias observadas y las esperadas, el estadístico tomará un valor igual a 0, con lo que podemos afirmar que los grupos son independientes, es decir, grupos no homogéneos, por el contrario, si existe una gran discrepancia entre estas frecuencias el estadístico tomará un valor grande y, en consecuencia, se afirmará que los grupos son homogéneos entre sí, por lo que podremos aceptar la hipótesis nula.

En nuestro estudio, al inicio de la intervención, el estadístico ha tomado un valor alejado de 0, con lo cual podemos afirmar que los grupos son homogéneos antes de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica y tras la aplicación del Programa de Intervención Didáctica el estadístico Chi- cuadrado nos dice que los grupos son diferentes, por lo que se afirma que como consecuencia de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica los grupos ya no son homogéneos, es decir, que

aceptamos la hipótesis alternativa y por tanto se demuestra la eficacia del Programa.

Mediante el test Chi- Cuadrado o de Fisher hemos conseguido dar respuesta al siguiente objetivo:

- ↻ Demostrar la eficacia del Programa de Intervención Didáctica diseñado e implementado.

Además, se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para el análisis, en el Grupo Experimental y Control, de la siguiente variable cuantitativa de nuestro estudio:

- ↻ Número de fonemas afectados

Teóricamente, para el análisis estadístico de estas variables, se deberían haber usado pruebas paramétricas, consideradas como pruebas más potentes para medir el contraste de variables, pero para su utilización se deben cumplir los siguientes supuestos:

- ↻ Las variables tienen que ser cuantitativas y estar medidas en escala de intervalo o razón.
- ↻ Los datos deben seguir una distribución normal.
- ↻ Las varianzas deben ser iguales.
- ↻ Y se deben trabajar con estas pruebas con muestras grandes $n > 30$.

Las razones por la que estas variables cuantitativas no han sido analizadas a través de pruebas paramétricas son las siguientes:

↻ Los datos recogidos para cada variable no siguen una distribución normal, requisito imprescindible para utilizar una prueba paramétrica en el análisis estadístico.

↻ La muestra con la que trabajamos no es lo suficientemente grande, 25 niños en el Grupo Experimental y 25 niños en el Grupo Control, normalmente para el uso de pruebas paramétricas se requieren muestras mayores de 30 ($n > 30$).

Para comprobar si las variables cuantitativas cumplen la normalidad, se ha utilizado la Prueba de Shapiro Wilk. Esta prueba estudia el ajuste de los datos sobre un gráfico probabilístico en el que cada dato es un punto cuyo valor de abscisa es el valor observado de probabilidad para un valor determinado de la variable, y el de ordenada es el valor esperado de probabilidad.

Si los datos cumplen la normalidad, se utilizará la t de Student. Y si no se cumple la normalidad, como es nuestro caso, aplicamos el test no paramétrico para muestras independientes, es decir, la prueba de U de Mann Whitney. Ésta es una prueba no paramétrica aplicada a dos muestras independientes. Es, de hecho, la versión no paramétrica de la habitual prueba t de Student. Con ella se comprueba si existen diferencias o no entre el Grupo Experimental y Grupo Control antes y después de aplicar el programa de intervención didáctica.

Mediante la prueba U de Mann Whitney hemos conseguido dar respuesta al siguiente objetivo: evaluar el nivel de desarrollo fonológico.

Capítulo

4

Programa de Intervención Didáctica para niños con Trastorno Fonológico

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL ÁMBITO DE LA ARTICULACIÓN

Suponemos que, en el niño con Trastorno Fonológico, la actividad sensoriomotora que se produce en el acto del habla puede verse interrumpida, aunque no sabemos dónde, en qué momento y por qué, a diferencia de otros niños que bajo iguales condiciones, aparentemente, no presentan esta dificultad.

Cabría pensar, como posibles causas, en una limitación funcional en la discriminación auditiva, y/o deficiencia propioceptiva, y/o una insuficiencia táctil y/o motora.

Podría suceder que, en el caso de que se produjera una maduración lenta en el proceso de percepción y discriminación de sonidos, se provocara una articulación defectuosa en la primera infancia, persistiendo, como causa principal, por el hábito, aún cuando la causa ya no fuese funcional.

Otra posible causa podría ser una falta de maduración en la habilidad muscular y/o persistencia de malos hábitos alimenticios, donde apenas aprovechan una adecuada masticación al introducir solamente alimentos de textura blanda, impidiendo así un desarrollo óptimo de los músculos de la fonoarticulación.

También se debe hacer mención a la habitual prolongación de movimientos de succión, como consecuencia del uso prolongado del chupete y/o del biberón, que impedirán la retracción de la mandíbula, necesaria para el adecuado desarrollo de los patrones articulatorios correctos.

En el desarrollo del proceso de adquisición del habla, los movimientos de los músculos realizados por el niño producen sonidos, que le permiten experimentar una retroalimentación sensorial (auditiva, táctil, propioceptiva y kinestésica). Además, como consecuencia de la repetición de la actividad sensoriomotora, se producirá autorrefuerzo. Cuando el niño produce un sonido, que a su vez éste es sustituido por otro, el nuevo sonido que emite es nuevamente reforzado, a través de su propia experiencia de retroalimentación.

El niño aprende a través de su experiencia y poco a poco va formando su patrón fonético. Si un niño es incapaz de modificar sus propias imitaciones fonéticas hacia los modelos normales esperados, entonces los patrones articulatorios incorrectos podrían aumentar por su uso y fijarse, formándose así dos sistemas fonológicos, uno por el cual el niño oye y comprende el habla de otros y otro su sistema fonológico defectuoso, el cual emplea en su discurso.

También sabemos que el habla es una habilidad motora que adquirimos muy temprano en la vida. Su desarrollo depende principalmente de la imitación directa a un nivel subconsciente. Los movimientos musculares coordinados son controlados por debajo del pensamiento consciente y una vez que se han establecido de manera automática en el pensamiento consciente se podría introducir algún grado de incoordinación.

Por estas razones, suponemos que deberían ser considerados estos aspectos (retroalimentación sensorial y habilidad motora), que intervienen de manera tan directa en la producción del habla, en la planificación y elaboración del Programa de Intervención Didáctica.

En el desarrollo del habla, los sonidos producidos por los niños, son primero reflejos, luego son espontáneos y por último imitativos. Este hecho nos puede llevar a pensar que la experiencia sensoriomotora es adquirida y la habilidad motora desarrollada. El balbuceo, la vocalización y la reduplicación silábica desarrollan la coordinación del aire con los tonos vocales y sonidos orales.

El niño no puede verse a sí mismo los movimientos orales que está haciendo, ni sabe qué movimientos debe hacer, al igual que cuando decide echar a correr nadie piensa qué movimientos ha de hacer ni en qué orden los debe hacer. Es el refuerzo ambiental lo que estimula al niño a continuar. Durante este periodo del desarrollo del habla, el niño reproduce y asocia tanto los sonidos que él mismo hace como los sonidos que escucha de otros. De esta manera, la vocalización, el balbuceo y la reduplicación silábica fortalecen los procesos de retroalimentación sensorial (auditiva, táctil y kinestésica), al mismo tiempo que va desarrollando la habilidad motora.

Tras la experiencia en la intervención de Trastornos Fonológicos, se ha observado que el aumento de la discriminación de las secuencias fonémicas está asociado con el aumento de la movilidad, selectividad, control y coordinación de la actividad motora en la articulación. Se podría suponer que ésta es la base para todo este desarrollo, ofreciendo continuidad hasta que el habla del niño se perfeccione con relación a su ambiente, a través de la maduración y el aprendizaje.

El aprendizaje, en sus aspectos fisiológicos, incluye la adquisición de nuevas metas a través de la información directa, de la imitación y de la asociación de las nuevas metas con las ya existentes, estimulado a través del fortalecimiento del comportamiento deseado. Por medio de tal

aprendizaje, el comportamiento puede ser moldeado, dentro de los límites del potencial anatómico y neurológico, para aproximarse a la respuesta esperada o eliminar una respuesta no deseada al omitir el refuerzo. El aprendizaje se produce a través de la experiencia y es reforzada por ésta a través de la repetición.

Esta habilidad en desarrollo es, posiblemente, innata en un organismo biológicamente predispuesto a la producción del lenguaje oral.

Un niño expuesto a un sistema lingüístico determinado, adquirirá rápida y sistemáticamente sus reglas fonológicas y gramaticales. Estas reglas no están presentadas explícitamente al niño en su ambiente y él no está consciente de ellas (Chomsky, 1971).

Independientemente de la cultura, la mayoría de los niños usan la estructura básica de su lenguaje a partir de los tres o cuatro años de edad, y la mayoría adquieren un adecuado control de la fonología a partir de los cuatro años y medio. Sin embargo, los patrones del habla son esenciales, y la estimulación ambiental y el refuerzo son útiles en la adquisición de cualquier sistema lingüístico en el niño, en todos sus aspectos: lingüístico, social y psicolingüístico. El niño aprende qué producir en su ambiente, pero este ambiente comúnmente no le enseña cómo producirlo; por tanto el niño lo hace con un mínimo de esfuerzo durante el proceso de adquisición de un completo sistema lingüístico (Morley y Fox, 1978).

Mientras se desarrolla la ejecución lingüística, el niño no necesariamente selecciona los sonidos fonológicos que necesita en su repertorio de emisión de sonidos, pero usa las habilidades sensoriomotoras que ha adquirido para imitar directamente las secuencias fonéticas que él escucha. De esta manera, él no siempre emplea correctamente los elementos fonológicos que usó en el balbuceo. A través del desarrollo de

las habilidades sensoriomotoras, él tiene a su disposición la habilidad fonológica requerida para imitar una secuencia lingüística, lo que hace de acuerdo a la longitud y complejidad de la secuencia y a partir de la habilidad inherente del niño.

Cambiar los patrones fonéticos de un niño puede producir algunas dificultades temporales y constituye una gran demanda sobre el niño, pues tiene que discriminar entre sonidos conscientemente y cambiar secuencias fonéticas en su discurso hablado.

Por último, se puede decir que el habla, vehículo preciado en el desarrollo del ser humano, incide directamente sobre el desarrollo del lenguaje, por lo que se debe considerar, como objetivo primordial, potenciar máximamente la capacidad de lenguaje en la edad infantil, antes de que el niño ingrese en la etapa primaria, evitando así posibles repercusiones negativas que pudiera tener el niño con dificultades articulatorias en su rendimiento escolar.

Comúnmente, estos niños suelen también presentar dificultad en la orientación espacial y/o en la discriminación auditiva, aun cuando no se evidencie lesión alguna en los resultados de las pruebas audiométricas y/o en la evaluación de la habilidad motora de los órganos fonoarticulatorios. Tanto la orientación espacial como la discriminación auditiva están presentes en el aprendizaje básico de la lectoescritura, herramienta fundamental donde se sustentan todos los aprendizajes posteriores.

1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

No podemos esperar que a cierta edad, es decir, desde el momento en que se considera que ya ha madurado el sistema nervioso central, que suele ser a partir de los cuatro años y medio o cinco años, según la mayoría de los autores referenciados en esta investigación, el niño tenga una mejoría espontánea que le haga superar la dificultad que hasta ahora presentaba, pues a esta edad es muy posible que lo ocurrido sea que se hayan fijado como un hábito los patrones articulatorios defectuosos, aun cuando el niño no presente ya ninguna dificultad en realizar los movimientos requeridos para articular correctamente los fonemas. Lo más conveniente en estos casos es ofrecerles ayuda cuanto antes para que puedan superar con éxito dicha dificultad.

La intervención del habla no puede centrarse únicamente en corregir la articulación de los fonemas articulados incorrectamente, sino que debe estimular y desarrollar el desenvolvimiento de los procesos implicados en el mecanismo del habla. Por tanto, la intervención estará encauzada a alcanzar los procesos normales de desarrollo, es decir, a ejercitar las habilidades sensoriomotoras y el aprendizaje motor. Las funciones motoras, de transmisión, integración y sensoriales están simultáneamente involucrada y, por lo tanto, la discriminación auditiva, asociada con otros procesos sensoriales y con patrones motores, mejorará la articulación defectuosa que hasta ese momento padece el niño con trastorno fonológico.

1.1. Objetivos generales

1. Establecer una relación equivalente entre el sistema fonológico del niño para la recepción del habla, usualmente normal, y su sistema fonológico defectuoso para la producción.
2. Estimular y mejorar el desenvolvimiento de los procesos implicados en el mecanismo del habla mediante el desarrollo de las habilidades sensoriomotoras que permitan un aprendizaje motor capaz de producir una adecuada articulación de los fonemas a una velocidad normal, automáticamente y sin control del pensamiento consciente.
3. Generalizar una pronunciación correcta en el lenguaje espontáneo del niño.

1.2. Objetivos didácticos

1. Reconocer la percepción viso-auditiva de la presencia–ausencia del sonido objeto de estudio.
2. Identificar del sonido correcto – incorrecto de los fonemas con dificultad.
3. Tomar conciencia del soplo en su dirección, duración e intensidad.
4. Ejercitar praxias silábicas hasta conseguir un mayor control motriz de los movimientos articulatorios.

5. Automatizar la producción de los patrones articulatorios correctos de los sonidos defectuosos o ausentes en el niño para que puedan ser empleados a una velocidad normal del habla.
6. Transferir el nuevo aprendizaje perceptivo – motor al lenguaje espontáneo.

2. CONTENIDOS: SECUENCIACIÓN

Los contenidos se distribuyen por etapas, de acuerdo con la siguiente tabla (Cfr. Tabla 4.1).

Tabla 4.1. Contenidos del Programa de Intervención Didáctica.

ETAPAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	
Primera Etapa	Conciencia auditiva del error <ol style="list-style-type: none">a) Reconocimiento de Presencia – ausencia del sonidob) Identificación del sonido correcto e incorrecto
Segunda Etapa	Desarrollo motor <ol style="list-style-type: none">a) Soplo<ul style="list-style-type: none">- dirección- duración- intensidadb) Praxias silábicasc) Articulación<ul style="list-style-type: none">- fonema aislado- en sílaba- en palabra
Tercera Etapa	Transferencia al lenguaje espontáneo <ol style="list-style-type: none">a) En frasesb) En texto<ul style="list-style-type: none">- cuento- poesía- trabalenguas

3. DECISIONES METODOLÓGICAS

A continuación se señalan algunas consideraciones generales que orientan el desarrollo de la intervención en niños con trastorno fonológico.

3.1. Consideraciones generales

A la edad de cinco años, cuando el niño se encuentra en segundo curso de segundo ciclo de educación infantil, es un momento oportuno para ayudar a todos los niños que no han conseguido una correcta articulación, pues, por un lado, se considera que ya ha transcurrido el tiempo suficiente para que los órganos de la fonoarticulación hayan alcanzado un nivel óptimo en su desarrollo, maduración y destreza, ya que el sistema nervioso central a esta edad ya ha terminado su proceso de maduración, y, por otro lado, porque a la edad de cinco años comienzan con el aprendizaje de la lectoescritura y, de no ser tratada esta dificultad a tiempo, podría ser un obstáculo para dicho aprendizaje, pues leerán y escribirán incorrectamente, tal como articulan, unido a su vez a la dificultad en la orientación espacial y captación de los rasgos distintivos de los fonemas que suelen presentar los niños con Trastorno Fonológico en un porcentaje elevado.

Antes de comenzar la intervención se debe crear un clima de empatía entre el reeducador y el niño, pues esta actitud genera un sentimiento de seguridad y confianza, necesarias en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una intervención eficaz.

Si bien el tratamiento contiene unos pasos a seguir, es importante que dentro de cada uno de los pasos, los ejercicios a seguir, varíen en función de las características y circunstancias personales, así como adaptar el contenido de las actividades a las preferencias del niño.

Hay casos en los que, debido a las condiciones personales del niño, se puede tratar más de un fonema a la vez pero no siempre es factible, por lo que el número de fonemas a trabajar dependerá de la situación personal de cada niño.

¿Por qué fonema comenzar? El criterio prioritario puede ser por el más visibles (para que pueda observar con mayor claridad los movimientos requeridos), o por el más fácil de conseguir para él (porque los movimientos requeridos para su articulación sean más sencillos de ejecutar). Si se siguen estos criterios, cabría pensar que la motivación será mayor y por tanto el aprendizaje será más eficaz.

A esta edad, el niño no es aún consciente de que sus ideas las expresa por medio de palabras, que pueden resultar ininteligibles. No tiene conciencia de los sonidos que utiliza hasta el aprendizaje de la lectoescritura. Se siente frustrado cuando se expresa y lo corrigen continuamente pero no sabe cuál es el fallo que comete ni tampoco cómo solucionarlo. Sólo escucha, tanto en el ámbito familiar y / o escolar, una y otra vez: “así no se dice,” y se le repite nuevamente el patrón perceptivo fonético que él ya poseía, es decir, la pronunciación incorrecta del niño, actitud que podría actuar como refuerzo.

En algunos niños se ha podido observar que durante el transcurso de una conversación realizan pausas, para intentar cambiar la palabra que contiene el sonido que se le ha dicho que pronuncia incorrectamente por otra palabra sinónima que no contenga el sonido y que provoca una

situación de conflicto. Corregir continuamente al niño impide, en cierto grado, la libre expresión del niño y por tanto aumenta su nivel de frustración. En otros casos, donde los niños no son atendidos a una edad razonable y sin embargo son corregidos continuamente por sus padres, llevan al niño a tal extremo que necesitan inventar un sonido lo más parecido que puedan, pero sin tener una conciencia clara de lo que están haciendo, para poder encontrarse en armonía y disminuir su sentimiento de frustración y ansiedad.

Se han expresado motivos suficientes que nos llevan a proporcionar a los padres la siguiente información: que el Trastorno Fonológico no se debe a que su hijo posea una discapacidad intelectual o padezca un trastorno grave, que no se trata de que el niño sea perezoso u obstinado, que el desarrollo y el comportamiento de su hijo es igual al del resto de sus iguales y que deben ser pacientes y no corregir permanentemente al niño, más bien deberán dejar de hacer hincapié en su pronunciación o intervenir solamente cuándo y cómo se les pida por parte del reeducador y para los fonemas que se les indiquen, en los casos donde se estime oportuno.

El reeducador tampoco debe someter al niño a una continua presión durante la terapia. Sólo le debe exigir la pronunciación correcta de aquellos fonemas que ya haya corregido y automatizado.

Contrariamente a la afirmación de quienes consideran poco eficiente el refuerzo en la producción de un sonido cercano al que estamos tratando de conseguir, por la posible resistencia a cambios futuros, la experiencia nos ha demostrado que el refuerzo ante el intento de acercamiento al sonido en cuestión, sirve de motivación al niño para seguir intentando la obtención del sonido correcto con mayor ilusión y

esfuerzo, pues se le está invitando a seguir trabajando, porque aún no es correcto el sonido, pero se le está creando a su vez unas expectativas de conseguirlo a corto plazo.

3.2. Etapas del Programa de Intervención Didáctica

Tras la reflexión sobre algunos de los aspectos fundamentales que intervienen en la producción de la articulación y tras haber observado los ámbitos deficitarios que presentan los niños con Trastorno Fonológico, se ha considerado oportuno dividir el Programa de Intervención Didáctica en tres etapas. En cada una de las etapas se han incluido la progresión que hemos considerado lógica sobre los aspectos a desarrollar para conseguir que el niño modifique sus patrones articulatorios defectuosos por una conducta articulatoria que le haga competente lingüísticamente.

Los contenidos se distribuyen, por tanto, de acuerdo con la tabla 4.1 que en páginas anteriores hemos presentado.

3.2.1. Primera etapa: Conciencia perceptiva del error

Consideramos oportuno ofrecerle al niño una breve explicación de qué le ocurre y qué tipo de ejercicios vamos a realizar, para conseguir la articulación correcta.

El primer paso del tratamiento será trabajar la percepción auditiva. El entrenamiento del reconocimiento auditivo sobre la presencia y ausencia del sonido y la identificación del sonido correcto e incorrecto no se trabaja de manera aislada del fonema que vamos a corregir, sino dentro de la palabra, para que el niño vaya siendo consciente cuando está presente o ausente el sonido que nos interesa y pueda ir analizando (visual,

auditiva y kinestésicamente) los rasgos distintivos entre la producción correcta e incorrecta del fonema pronunciado por el reeducador.

↻ **Objetivo**

Introducir un reconocimiento sobre la presencia – ausencia de sonido e identificación, viso-auditiva-kinestésica, entre la pronunciación correcta – incorrecta del sonido objeto de intervención.

↻ **Procedimiento**

A través de diferentes actividades, trataremos que el niño modifique su percepción auditiva y sea consciente de sus sensaciones kinestésicas. Durante este periodo se requiere la experiencia repetida y formación de manera gradual, de la visualización, audición y propioceptividad de nuevos patrones articulatorios que el niño comienza a ensayar con los propuestos por el reeducador, junto con los que comienza a reconocer e identificar en la pronunciación de su entorno.

↻ **Pasos de la etapa**

a) Reconocimiento de presencia – ausencia del sonido

El reeducador debe leer una lista de palabras con el sonido y sin el sonido objeto de intervención y en las posiciones donde tiene la dificultad, es decir, al inicio, en medio o al final de la palabra, con el fin de que el niño aprenda a reconocer cuando está presente o ausente el sonido que vamos a trabajar.

b) Identificación del sonido correcto- incorrecto

Una vez seleccionada una lista de palabras con el sonido que vamos a trabajar y en las posiciones donde tiene la dificultad, por ejemplo, al inicio, en medio o al final de la palabra (r - -, - r -, - - r) y/o en asociaciones fonemáticas /lr/ como en la palabra alrededor, /nstr/ como en la palabra construcción) y/o en sílaba directa, inversa o trabada (por ejemplo: /r/ + vocal, vocal + /r/, /br/, /cr/, /dr/, /fr/, /gr/, /tr/, /pr/, /bl/, /cl/, /fl/, /gl/, /pl/ + vocal), mirando la boca del reeducador y la suya en un espejo, durante la pronunciación, trataremos que el niño preste la mayor atención a los movimientos de los órganos fonoarticulatorios, tanto del reeducador como de los suyos, con el fin de que aprenda a percibir las diferencias frente al espejo e interiorice e imite los nuevos movimientos.

El primer paso será invitar al niño a repetir, una por una, las palabras de una lista y a continuación, el reeducador, intentará pronunciar, inmediatamente después de la pronunciación del niño, la palabra tal y como la pronuncia el niño, e inmediatamente después el reeducador la pronunciará correctamente, con el fin de que el niño pueda tomar conciencia e identificar que son sonidos diferentes, los que él produce, frente a la pronunciación correcta del reeducador, para ir construyendo así una conciencia clara y precisa del sonido correcto e incorrecto.

A veces, cuando el niño con Trastorno Fonológico escucha la palabra incorrecta al reeducador, puede crearle una confusión, por lo que se debe abandonar inmediatamente esta práctica, de tal manera que el niño

pronunciará la palabra (con articulación incorrecta) y el reeducador la pronunciará de forma correcta inmediatamente después.

Otra variación es que el reeducador vaya pronunciando la lista de palabras cambiando el orden de pronunciación correcta- incorrecta y solicitar al niño que levante su mano solamente cuando escuche, por parte del reeducador, el sonido correcto.

Una vez trabajada la palabra, procederemos de igual forma seleccionando únicamente sílabas con el sonido a intervenir, en todas sus variantes, y finalmente trabajaremos el fonema en cuestión de manera aislada.

3.2.2. Segunda etapa: desarrollo motor

Mientras se desarrolla la producción lingüística, el niño no necesariamente selecciona los sonidos fonológicos que necesita en su repertorio de sonidos, pero usa las habilidades sensoriomotoras que ha adquirido durante su etapa prelingüística para imitar directamente las secuencias fonémicas que él escucha. No siempre emplea correctamente los elementos fonológicos que usó en el balbuceo. Con el desarrollo de las habilidades sensoriomotoras, el niño tiene a su disposición la habilidad fonológica requerida para imitar una secuencia lingüística, lo que hace de acuerdo a la longitud y complejidad de las secuencias y dependiendo de la habilidad inherente del niño. Cambiar los patrones fonémicos de un niño puede producir algunas dificultades temporales, desde que puede ser capaz de reconocer e identificar entre sonidos conscientemente hasta cambiar las secuencias fonémicas en su discurso hablado.

↻ Objetivo

Introducir un correcto aprendizaje motor.

↻ Procedimiento

Todas las actividades propuestas en esta etapa están dirigidas a (1) desarrollar, mediante una estimulación sensorial-auditiva, táctil, kinestésica y motora, una conciencia del soplo en relación con la articulación, (2) desarrollar nuevos movimientos que permitan realizar los nuevos patrones articulatorios y (3) automatizar los movimientos requeridos para la producción de los fonemas defectuosos, primero en el fonema aislado, luego en sílaba y por último en la palabra.

↻ Pasos de la etapa

a) Soplo

Se debe explicar al niño qué órganos intervienen en la respiración, qué músculos se mueven y cómo debe ser ese movimiento. Luego, se procurará que tome conciencia de cada órgano para realizar ejercicios respiratorios con una estimulación integral (visual, auditiva, kinestésica, propioceptiva), en la que nos centraremos en tres conceptos fundamentales con relación al soplo: dirección, duración e intensidad.

Una vez que se observe que el niño realiza una correcta respiración, se debe aprovechar cada espiración para trabajar los conceptos de dirección, duración e intensidad del soplo, mediante ejercicios previamente seleccionados, pues son conceptos imprescindibles para la producción correcta de los fonemas.

b) Praxias silábicas

A pesar de que en el Trastorno Fonológico no hay defecto orgánico, sí es cierto que, quien lo padece, tiene una falta de desarrollo y habilidad motriz bucofacial que afecta a la correcta articulación de los fonemas. En la mayoría de los Programas de Intervención para el Trastorno Fonológico que hemos revisado, hemos observado que se llevan a cabo ejercicios destinados a desarrollar músculos individuales o grupos de músculos de manera aislada. Este Programa de Intervención, sin embargo, partiendo de la idea de que la articulación requiere de movimientos muy rápidos e inconscientes, no se ha centrado en realizar ejercicios exagerados de lengua y labios, sino que se ha ocupado de la emisión de sonidos que nos faciliten el cierre velofaríngeo y la coordinación articulatoria.

La propuesta para su desarrollo ha sido, primero, buscar consonantes de la misma zona (posterior, media o anterior) que el niño pronuncie sin dificultad y pronunciarlas en las distintas posiciones (sílabas directa, inversa y mixta) con reduplicación silábica y, a continuación, haremos la misma propuesta con las consonantes donde tiene dificultad de articulación y siguiendo las mismas características, con el fin de mejorar el control de los movimientos de los labios y la punta de la lengua, de manera que el niño vaya ganando destreza y confianza.

c) Articulación

A partir de este momento, el esfuerzo se debe encaminar a realizar los movimientos requeridos en la formación de los patrones articulatorios de cada fonema con dificultad.

Para conseguir la pronunciación del nuevo patrón articulatorio, se requiere en primer lugar la articulación del fonema a tratar aisladamente, en segundo lugar, producir ese sonido en sílaba hasta automatizar su movimiento y, en tercer lugar y de forma gradual, ir aumentando esas secuencias lingüísticas hasta introducirlo en la palabra.

↻ El fonema aislado

Se comenzará explicándole al niño la posición que deben tomar sus órganos fonoarticulatorios para la producción del sonido que estamos trabajando. Nos podemos ayudar de imágenes y sobre todo debe imitar los movimientos, sin sonido, que hace el reeducador frente a un espejo y frente al niño. En ocasiones, no basta con la imitación de la posición por parte del niño, pues aunque pueda realizar los movimientos que le estamos requiriendo, en el momento de la producción del sonido, inconscientemente vuelve a adoptar la posición de los órganos fonoarticulatorios de manera incorrecta. En este momento debemos ayudar al niño bien con un guíalenguas o depresor, o bien con las manos del reeducador, dependiendo de qué sonido se trate. Por ejemplo, si es el fonema /r/, le ayudaremos con el guíalenguas a sujetar la lengua en los alveolos superiores y si es el fonema /l/ le ayudaremos con los dedos índices, presionando hacia dentro sobre

las mejillas, para que no se escape el aire lateralmente. Para los sonidos anteriores resulta más fácil ayudarlo con el depresor y para los sonidos posteriores nos valdremos de la propioceptividad, del tacto.

Hay situaciones y fonemas cuya pronunciación correcta exige un mayor esfuerzo. Por ello, si habiendo hecho los pasos anteriores seguimos encontrando resistencia, podemos utilizar movimientos de contraste (anterior – posterior) o similitud (cerca del punto de articulación que pretendemos conseguir). Una vez que el niño ha conseguido colocar adecuadamente los órganos fonoarticulatorios y ha experimentado por dónde debe pasar el aire, le invitaremos a que produzca el sonido del fonema en cuestión. Poco a poco iremos introduciendo sonidos que no articula correctamente, comenzando por aquellos que le cueste menos trabajo o que estén más cercanos en el punto de articulación de aquellos fonemas que sí pronuncia correctamente. Una vez conseguido el nuevo movimiento, el siguiente fonema, diptongo o grupo consonántico a trabajar podría ser el más cercano, según el punto de articulación que se ha conseguido articular correctamente, pues el control sobre la lengua habrá aumentado en esa zona y requerirá menor esfuerzo para el siguiente nuevo fonema a trabajar.

En el caso de que el fonema a trabajar sea posterior, comenzaremos practicando y ejercitando un fonema anterior con las mismas características o modo articulatorio que el sonido posterior que debemos trabajar, es decir, si vamos a trabajar el fonema oclusivo afonado /k/, trabajaremos antes un sonido oclusivo afonado anterior, como puede ser el fonema /p/, con el fin

de que el niño experimente la misma sensación en una posición anterior de la boca. Nos ha resultado útil ejercitar ambos fonemas (posterior y anterior) de manera alternativa, por ejemplo: p, k, p, k, p, k...

➤ En sílaba

Una vez que ha conseguido la pronunciación del sonido aislado, se trabajará la pronunciación del sonido en sílaba directa, inversa y mixta, hasta que, a través de la repetición, consiga la automatización del sonido en cuestión. Resulta efectivo comenzar pronunciando las sílabas a una velocidad lenta, dividiendo la sílaba en fonemas con una distancia que iremos acortando cuando se observe que los movimientos requeridos son más rápidos, y poco a poco iremos aproximando la producción de la sílaba hasta conseguir su pronunciación a una velocidad normal del habla, por ejemplo, para la sílaba /sa/ el ejercicio solicitado sería:

s a
s a
s a
s a
s a
sa

Cuando la pronunciación de la sílaba sea correcta, trabajaremos la automatización del movimiento a través de la repetición y experiencia.

➤ En palabra

Confeccionaremos una lista de palabras con las siguientes características: palabras monosilábicas, luego bisilábicas (eligiendo palabras que tengan el fonema al principio, al final en sílaba directa e inversa) y así hasta llegar a las polisilábicas, con las mismas características explicadas en el ejemplo anterior.

3.2.3. Tercera etapa: Transferencia al lenguaje espontáneo

Si el niño articulaba mal un solo fonema, una vez automatizada y afianzada la pronunciación del mismo, se pasará a incluirlo en el lenguaje espontáneo en frases de dos palabras, luego de tres, y así sucesivamente hasta conseguir frases con palabras que contengan el fonema al inicio, en medio y al final de la palabra, y también en sílaba directa, inversa y/o trabada, si es el caso. Se debe procurar que las frases tengan significado para el niño e intentar unir unas frases a otras hasta conseguir armar pequeñas historias y de diferentes contextos.

No se puede esperar que el niño incorpore en estas secuencias lingüísticas aquellos fonemas que aún no ha conseguido articular correctamente, por lo que no se le debe llamar la atención sobre los fonemas que aún no han sido trabajados; sólo corregiremos los fonemas que ya ha conseguido articular adecuadamente, es decir, aquellos en los que el niño ha alcanzado un nivel apropiado de competencia sensoriomotora del fonema tratado y lo puede usar en secuencias lingüísticas con una fluidez adecuada.

Es aconsejable utilizar rimas, historias, poesías, etc. de acuerdo con el interés del niño, pues se sentirá más motivado. En ocasiones hay que corregir alguna palabra y, si esa palabra está dentro de una rima de interés para el niño, su motivación será mayor cuando tenga que repetirla que

tener que repetir de manera consciente una secuencia o un fonema que está utilizando incorrectamente de manera aislada.

En esta etapa la automatización de los movimientos requeridos para un fonema ya debe estar superada, fruto del trabajo de las etapas anteriores, pero si en esta etapa vuelve a pronunciar el fonema incorrectamente haremos una práctica adicional de las etapas anteriores. Esta situación suele ocurrir cuando el fonema está dentro de una palabra más compleja que el niño no ha utilizado con anterioridad. Hay que asegurarse que el nuevo patrón articulatorio trabajado esté incluido en las secuencias de sonidos y sus asociaciones intensificadas y estabilizadas, de tal manera que pueda recordarlas de manera inconsciente.

La incorporación del lenguaje escrito en esta etapa es otra dimensión del proceso del Programa de Intervención. Para que la lectura sea eficiente, es necesario que se tenga un conocimiento de la correspondencia entre fonema – grafema, la secuenciación fonológica de la palabra y su implicación en la comprensión lectora y en la construcción del mensaje escrito. Al desarrollar la percepción de las estructuras fonológicas del lenguaje, el niño logrará, de manera consciente y lógica, su representación escrita.

↻ Objetivo

Constatar que el o los sonidos aprendidos se transfieran al lenguaje espontáneo del niño.

↻ Procedimiento

Se han de elegir actividades que representen los diferentes contextos en donde los niños se ven envueltos cotidianamente, con la intención de que haga una adecuada transferencia del nuevo sonido a su discurso propio habitual.

➤ Pasos de la etapa

a) En frase

- Lectura de frases de dos, tres y cuatro palabras

Se deben seleccionar en un principio dos palabras que contengan el sonido que se ha trabajado e introducirlas en frases de interés para el niño. Poco a poco se irán incrementando el número de palabras y la longitud de la frase para que vaya incorporando al lenguaje espontáneo la nueva articulación de manera inconsciente.

b) En texto (cuentos, poesías y/o trabalenguas)

- Cuentos

El acercamiento a los cuentos populares incorpora al niño a una cultura transmitida oralmente que él puede comprender y hacer suya, al mismo tiempo que garantiza un refuerzo de los sonidos aprendidos, tanto en la escucha por parte del reeducador como por su producción cuando él los narra. Además, el cuento posee un potencial didáctico fabuloso y clave en el desarrollo global del niño, donde deja de estar atento de manera consciente al trabajo reclamado en las etapas anteriores y comienza a fluir el lenguaje espontáneo, siendo éste el momento de hacer una valoración del nivel de incorporación de los sonidos aprendidos a su lenguaje espontáneo. Entre otras ventajas, el cuento incrementa la sensibilidad del niño hacia la belleza y la expresión, al ofrecerle un cauce a

la imaginación y brindarle mayor oportunidad de traducir sus fantasías en palabras. Además, contribuye al almacenamiento de ideas y sentimientos y al desarrollo del aprendizaje humano, resuelve conflictos psicológicos que su desarrollo afectivo le plantea, proyecta sus inquietudes, miedos y angustias al identificarse con los personajes, le hacen avanzar en comprensión y en vocabulario y le introducen en el universo simbólico.

↻ Poesías

Los primeros encuentros de los niños con la poesía son de naturaleza oral, y suelen inscribirse en el vínculo con su madre. Son composiciones que acompañan al niño desde sus primeras experiencias de socialización.

La poesía pertenece ante todo al repertorio de una literatura funcional, por tratarse de obras que están presentes en el desarrollo del ser humano desde su nacimiento hasta el momento en que deja la infancia y aún más tarde.

Si introducimos en la poesía un vocabulario que contengan los sonidos trabajados con el niño, podremos comprobar si los nuevos movimientos aprendidos y automatizados los ha incorporado de manera inconsciente.

Durante los escasos minutos que dura una poesía, los niños están viviendo una intensa actividad interior: mientras escuchan están dando forma a sus propias imágenes con respecto a lo escuchado – imágenes genuinamente personales -, pueden reír, emocionarse, pensar, dudar, trasladarse a otro tiempo y otro lugar.

Las resonancias que en cada uno puede originar son variadas y múltiples.

↻ Trabalenguas

En las clases de Educación Infantil y Primaria el niño encuentra la posibilidad de aprender formalmente textos literarios en contextos lúdicos. Los trabalenguas son un claro ejemplo de ello, por tratarse de composiciones poéticas que se acompañan por un juego.

El uso de trabalenguas reforzará la agilidad y la automatización de los movimientos aprendidos en las etapas anteriores de los fonemas que articulaba defectuosamente.

Los trabalenguas no son sino una modalidad de “burlas”, ya que lo que pretenden es, a través de puros juegos fónicos, provocar el error en el compañero a quien se propone para reír en cuanto, con mucha probabilidad, se equivoque.

Quien haya observado a los alumnos de Educación Infantil decir trabalenguas, estará de acuerdo en afirmar que los mismos generan en el niño el deseo de repetición y memorización, desde un contexto lúdico.

4. ACTIVIDADES - TIPO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA NIÑOS CON TRASTORNO FONOLÓGICO

4.1. Primera etapa: conciencia perceptiva del error

En esta etapa se pretende: a) alcanzar el reconocimiento de la presencia o ausencia del sonido que queremos trabajar; y b) identificar perceptivamente la pronunciación correcta e incorrecta del sonido, tanto en su producción como en la pronunciación del reeducador y/o entorno.

Para ello, se trabajan los siguientes contenidos:

- 1) Reconocimiento auditivo de la presencia y ausencia del sonido objeto de corrección;
- 2) Identificación auditiva del sonido correcto e incorrecto.
- 3) Discriminación visual de la posición correcta de los órganos de la articulación del fonema

Las actividades que se proponen son las siguientes:

- ↻ Lista de palabras
 - Fonemas vocales

Tabla 4.2. Fonema /a/.

pan	asa	patata	traspasar
sal	pasa	manzana	tardanza
ya	baja	granada	avalancha
faz	sala	fantasma	payasada
dar	drama	castaña	cáscara
tras	clara	plátano	trastada
flan	barca	madrastra	mascarada
bar	flaca	blanquear	abarcar

Tabla 4.3. Fonema /o/.

son	toco	borroso	doloroso
sol	moto	goloso	horroroso
voz	olmo	fósforo	locomotor
con	oso	poroso	monótono
bon	bombón	socorro	otorrino
don	plomo	contorno	monólogo
pon	trompo	tramposo	podólogo
Los	hombro	nosotros	cronómetro

Tabla 4.4. Fonema /u/.

tul	cusús	cúpula	cucurucho
tu	cucú	murmullo	suculento
pus	humus	púrpura	turbulento
bum	lupus	tumulto	churumbeles
bus	runrún	susurro	suntuoso
zum	chulo	fluctuar	truculento
plus	hurgar	brújula	trotamundos
cruz	mutuo	fructuoso	gurrumino

Tabla 4.5. Fonema /e/.

ver	nene	detente	embellece
té	leche	rebelde	enriquecer
fe	gente	celeste	repelente
es	verde	encender	referente
él	tejer	semestre	elefante
tres	abre	desprende	emergente
pez	preces	clemente	mequetrefe
tren	pleno	estrechez	deletrear

Tabla 4.6. Fonema /i/.

sí	iris	difícil	pitiminí
fin	civil	Isidro	chiquitín
vil	piscis	cínico	infinito
bis	misil	hípica	dividiendo
vid	vivir	clínica	titiritero
mil	primo	prisión	primitivo
plin	brincar	trivial	principio
gris	blindar	biblia	primicia

- Fonemas consonantes y sinfonos bilabiales

Tabla 4.7. Fonema /p/.

pan	pico	papilla	papeleta
pon	lupa	papeles	tapadera
pié	pino	apurado	panadera
pío	copos	diputado	papelitos
pera	piscis	pelota	pantomima

Tabla 4.8. Sinfón /pl/.

triple	súplica	cumpleaños
plaza	soplillo	diplomado
pluma	aplauden	resplandece
sopla	plástico	aplastado
plancha	repleto	empleado
placa	pliegue	desplegado
plato	triplica	duplicado
plano	plegaria	pleno

Tabla 4.9. Sinfón /pr/.

prisa	prueba	primavera
pronto	profesor	precioso
primo	prueba	caprichoso
preso	prisión	apretado
lepra	princesa	practicante
prado	prudente	depravado
proa	produce	precavido
compra	práctica	procedimiento

Tabla 4.10. Fonema /b/.

bote	bebida	saludaba
bata	billete	reinaba
lobo	escribo	babeaba
sube	tribunal	bautizaron
bebé	cabina	embutido
bicho	abeja	envainado
cabo	bajaban	canturreaban
bala	abeja	bicheaban

Tabla 4.11. Sinfón /bl/.

blusa	voluble	establece
blanco	pueblucho	aplausos
habla	neblina	ablusado
Pablo	obliga	bloqueado
tabla	ombligo	amablemente
cable	bloquear	blanqueado
dobla	establo	redoblado
blando	terrible	Blancanieves

Tabla 4.12. Sinfón /br/.

Bruno	Brebaje	brazalete
hambre	quebrado	embriagado
hombro	manubrio	bronceado
brocha	ebrio	abrumado
bruja	brincando	diciembre
cobro	sabroso	hambriento
sobre	brújula	febrero
abril	pesebre	sobresaltado

Tabla 4.13. Fonema /m/.

mi	mamá	enamorado
más	mozo	estimado
me	humo	simulando
mus	mono	amputado
mona	dime	disimular
mulo	melón	emoción
mimo	mete	humedecer
memo	masa	embotellar

- Fonemas labiodentales

Tabla 4.14. Fonema /f/.

fama	fuerte	oficina
fácil	alfombra	suficiente
sofá	difícil	elefante
foca	futuro	familia
ficha	zafiro	teléfono
foca	afuera	funcionario
rifa	feria	cafetera
sifón	fideos	figuritas

Tabla 4.15. Sinfón /fl/.

flan	flotar	flequillo	afligido
flanco	flaco	reflejo	aflicción
flor	flojo	moflete	floristería
flautista	fleco	florero	afluentes
fleco	bafle	flauta	fluctuante
florero	flexo	flamenco	flotador
mufla	flipar	flotador	florido
afligido	fluir	pantufla	flautista

Tabla 4.16. Sinfón /fr/.

fresco	fruncido	frigorífico
fresa	sofrito	refrigerar
frotar	naufragar	franciscano
frugal	África	refrescarse
frente	fracaso	fraudulento
freír	refresco	africanos
fruta	ofrecer	frondoso
refrán	Francisco	fronterizo

- Fonemas linguodentales

Tabla 4.17. Fonema /t/.

taco	tesoro	patinando
taza	tienda	pisotear
toca	límite	embotellar
Tose	tijera	telaraña
tiza	situado	estirarse
techo	botella	estúpido
tuyo	botines	atardece
tuno	patines	aturdidos

Tabla 4.18. Fonema /tr/.

trampa	patrulla	trotamundos
trompo	trapecio	matrimonio
trapo	tribuna	atrevido
trufa	vitrina	patrullero
truco	nosotros	trompetero
tripa	trabajo	estropajo
atril	atraca	retrasado
atrás	trineo	patriota

Tabla 4.19. Fonema /d/.

dar	duda	dibujo	oscuridad
don	dado	asiduo	felicidades
dos	dime	idioma	deidad
diez	nido	delicia	ciudadela
nadador	nadar	calidad	delicioso
dinero	mide	vanidad	verdadero
duro	codo	docena	duradero
dedo	hada	dulzura	domingueros

Tabla 4.20. Sinfón /dr/.

dragón	drenaje	madrileño
drama	padrino	drogadicto
trama	vidrio	amedrentar
drenar	compadre	madreselva
ladrar	madraza	cocodrilo
droga	ladrillo	aeródromo
cedro	madrina	dromedario
sidra	madrugar	droguería

- Fonemas linguointerdentales

Tabla 4.21. Fonema /θ/.

zona	docena	estupidez
zorro	azote	necesario
zanja	centavo	cincuenta
zurdo	cepillo	centrífugo
zumo	ceniza	cerradura
zulo	cerveza	civilizar
azul	pizarra	cilindrada
buzo	andaluz	zoológico

- Fonemas linguoalveolar

Tabla 4.22. Fonema /s/.

suma	pesado	gaseoso
soso	museo	interesante
sopa	soldado	amasadora
paso	después	asadero
sapo	avisar	saladero
pisos	áspero	desesperar
oso	Teresa	asustado
beso	promesa	semáforo

Tabla 4.23. Fonema /n/.

Ana	negocio	valiente
nana	niebla	significa
ven	noveno	lunático
atún	noticia	plantación
nube	nómada	paseaban
tono	naranja	negociaba
negro	manera	resplandecer
patín	tontear	traicionar

Tabla 4.24. Fonema /l/.

sol	leche	lomito	alcaucil
el	malo	militar	elefante
la	olor	caracol	heladero
tal	lujo	actual	celestial
sal	lápiz	líquido	manantial
gol	árbol	elegir	actualizar
bol	cuál	colega	silenciar
al	ágil	animal	peluquero

Tabla 4.25. Fonema /r/.

aro	barullo	curandero
loro	oreja	periquito
iris	origen	hormiguero
ira	ciruelas	peruano
cara	caracol	marinero
cero	oscuro	arandela
puro	viruta	tintorería
puré	perico	peluquera

Tabla 4.26. Fonema /r̄/.

mar	rama	ribera	terremoto
bar	raso	relato	barrendero
par	ropa	regalo	amanecer
dar	vivir	redondo	adelgazar
por	arder	rodilla	participar
sur	amor	rodaja	artesanal
ver	correr	comedor	estribor
ir	morder	aburrido	constructor

- Fonemas linguopalatal

Tabla 4.27. Fonema /x/.

ojo	jirafa	jornaleros
caja	tejido	relojero
hijo	jilguero	jubilado
bajo	jinete	viajero
Juan	joyero	ajustado
lejos	joroba	sonajero
queja	jabalí	conejos
joya	ajuar	encajonado

Tabla 4.28. Fonema /ɲ/.

uña	sueño	señuelo
niño	viñedo	señorita
moño	otoño	muñequita
baño	muñeca	miriñaque
pañó	teñido	bañándose
señor	mañana	Peña
piña	bañera	Piñón
peña	señora	niñería

Tabla 4.29. Fonema /ʎ/.

Villena	chiquillada	bollo	billar
chillar	lleno	billete	Bollón
tallo	llevar	ballena	billettera
talla	llegar	gallina	amarillo
bullá	llanto	barullo	arpillera
chillón	llorar	belleza	chiquillo
bullir	llanura	mellizo	gallinero
bolillo	llavero	velludo	tallarines

Tabla 4.30. Fonema /ç/.

fecha	chupete	cucaracha
chivo	cacharro	chocolate
chapa	mochila	cucurucho
hacha	cuchillo	dieciocho
ocho	Pinocho	recauchutar
buche	chorizo	cachorrito
choza	chileno	chatarrero
chino	salchichas	charcutero

- Fonemas linguovelar

Tabla 4.31. Fonema /k/.

que	quema	quiosco	chocolate
clac	casa	quilate	cachorrito
yak	poco	chiquillo	kilómetro
tic	peca	aquella	bocadillo
frac	kiko	cuchillo	quemadura
rock	cuca	locutor	suculento
chic	coñac	caramelo	equipaje
kilate	coco	equipo	equitación

Tabla 4.32. Fonema /gl/.

globo	glucosa	gladiolos
siglo	glándula	glamuroso
regla	glóbulo	glicerina
iglú	iglesia	deglución
sigla	arreglo	negligente
gleba	regleta	gladiador
glera	glacial	reglamento
glotón	beagle	aglomeración

Tabla 4.33. Sinfón /gr/.

grande	grueso	groserías
grasa	grosero	peligroso
grave	gracias	agrupados
grano	mugroso	grosellero
gruta	negrito	Granada
ogro	peligro	inmigrante
grifo	suegra	gregoriano
grupo	agrupar	grosería

- Diptongos

Tabla 4.34. Diptongo /ei/.

aceite	beige	deidad
reino	veinte	afeitar
veinte	reina	veintena
peinado	peineta	cosisteis
aceitoso	Leire	aceituna
reinado	peine	aceitoso
aceitera	gueisa	aceitera
afeitado	treinta	treintena

Tabla 4.35. Diptongo /ai/.

aire	caimán	aislador
caimada	bailón	caireles
airoso	bailar	airear
baile	bailando	aireándose
airoso	amainar	amainando
aislante	aislado	aislamiento
aislar	aislarse	airosamente
bailarín	airearse	amaine

Tabla 4.36. Diptongo /oi/.

oidio	boicot
coincidencia	Moisés
boiquira	diploide
boira	coincidir
boina	yoigo
boicotear	boicoteador
coincidir	androide

Tabla 4.37. Diptongo /eu/.

Ceuta	reunión	neumotórax
Zeus	Peugeot	eufemismo
Europa	Andreu	neurótico
pleura	eutanasia	neumático
feudo	deuda	neuralgia
eureka	deudor	neutralizar
reunir	eucalipto	neumonía
neutro	euforia	reumático

Tabla 4.38. Diptongo /au/.

aula	audacia	Augusto	ahumado
autor	audición	aumento	autógrafo
aunar	audiencia	maullido	autorización
auge	aureola	australiano	auditoría
audaz	auspicio	auxiliar	automotriz
aurora	autopista	autorizado	autoritarismo
audaz	automóvil	autoridad	auténtico
autoridad	autonomía	auscultar	autarquía

Tabla 4.39. Diptongo /ie/.

bien	pieza	miércoles
sien	cielo	dieciocho
piel	cierre	fiestero
pie	dieta	científico
miel	piedad	bienestar
cien	rienda	bienaventurado
diez	riesgo	bienhechor
mies	aprieta	bienvenido

Tabla 4.40. Diptongo /ia/.

diagnóstico	diario	Ofelia
fianza	pianista	diamante
piano	salvia	diagonal
fiador	Amelia	piadoso
diabético	diana	diarrea
afianzar	diagnosticar	diastasa
diapositiva	siamés	diácono
diatermia	diartrosis	diabetes

Tabla 4.41. Diptongo /io/.

putrefacción	serio	silencio	secretario
pionero	miope	biología	Friolero
biólogo	sirio	pionono	calefacción
violador	piojo	prioridad	navegación
violín	piolín	diocesano	autorización
miopía	priora	biografía	Habitación
violento	viola	violación	construcción
Dios	violeta	centurión	realización

Tabla 4.42. Diptongo /ue/.

pues	muela	muelle	huérfano
nuez	fuego	duende	abuela
Suez	hueco	nuevo	cazuela
huerto	huevo	suero	chicuelo
fuelle	huelga	huerta	trueque
muerto	mueble	rueca	duendecillo
puente	puerta	fuerte	huevero
puesto	rueda	muerte	estruendo

Tabla 4.43. Diptongo /ua/.

guarda	agua	guardabarros
guardida	dualista	guarnecer
guardián	guadaña	guardia
aguantar	guajira	Guardería
guasón	suave	buhardilla
guantada	guapo	guante
guano	guante	guardapolvos
dualismo	ruano	guasones

Tabla 4.44. Diptongo /uo/.

suntuoso
afectuoso
respetuoso
fluorescente
duodécimo
voluptuoso

Tabla 4.45. Diptongo /iu/.

Miura
viuda
triumfo
ciudad
viudez
ciudadano
diurético
veintiuno

Tabla 4.46. Diptongo /ui/.

ruidoso
ruido
suizo
Luis
fui
huir
druida
ruiseñor

Tabla 4.47. Diptongo /ao/.

caos
ahoga
ahora
ahorca
ahorra
caótico
aorta
mahometano

Tabla 4.48. Diptongo /ea/.

seamos	lealtad
sea	beata
teatro	Beatriz
fealdad	realizar
leal	realzar
brea	teatral
real	reanimar
realismo	reanudar

Tabla 4.49. Diptongo /eo/.

veo	leonera	Mateo
feo	meollo	trofeo
leo	leopardo	coloreo
creo	teorema	geometría
Neón	campeón	geografía
Leonardo	teoría	leonera
peor	camafeo	rehogar
aseo	geólogo	teorizador

- Grupos consonánticos

Tabla 4.50. Grupos consonánticos.

absurdo	extracción	silbido	alpinista
ordenada	tecnología	alboroto	almirante
subscribir	membranas	alcantarilla	pulsera
obstinado	administrador	cálculo	alrededor
abstraído	adverbio	colchoneta	desprendido
subyacente	magdalena	alfabeto	instructivo
anécdota	Bagdad	jilguero	translucida
convicción	albóndiga	nostalgia	transcurrir

4.2. Segunda Etapa: desarrollo motor

En esta etapa se pretende: a) tomar conciencia de los órganos que intervienen en la respiración, cómo deben funcionar esos órganos para una correcta fonorespiración y distinguir entre la intensidad, duración y dirección del soplo; b) desarrollar la habilidad bucofacial mediante sonidos que faciliten el cierre velofaríngeo y la coordinación articulatoria;

y c) automatizar la posición correcta de los patrones articulatorios requeridos para el o los fonemas que se van a trabajar.

Para ello se trabajan los siguientes contenidos

- 1) Respiración correcta, coordinación fonorrespiratoria, intensidad, duración y dirección del soplo.
- 2) Praxias silábicas.
- 3) Patrones articulatorios en el fonema aislado, en sílabas y en palabras.

Las actividades que se proponen son las siguientes:

1. Paso primero: soplo

- Respiración.

- ✦ Hacer consciente al niño de su tipo respiratorio realizando una comparación con el tipo respiratorio del reeducador. Iremos invitando al niño a que vaya centrando su atención en las diferentes partes de su cuerpo y del cuerpo del reeducador. En cada respiración, centrará su atención en uno de los órganos hasta tomar conciencia de cada uno.
- ✦ Vivenciar durante la respiración los movimientos del cuerpo, centrando la atención de manera aislada en cada uno de los órganos de la respiración (nariz, boca, tórax, abdomen). Podremos ayudar al niño colocando sus manos sobre su nariz, frente a su boca, presionando las costillas hacia dentro, y colocando sus manos en el abdomen para

que haga conscientes los movimientos del cuerpo y qué ocurre con el aire durante la inspiración y la espiración.

- ✦ Practicar la respiración costoabdominal, primero tumbado, luego sentado, por último de pie. Indicarle que la inspiración debe ser nasal, hacer una pausa reteniendo el aire en los pulmones y luego expulsarlo por la boca, suavemente, sin inflar las mejillas y lentamente. Resulta útil que el niño coloque una mano en las costillas y la otra en el abdomen para que perciba el movimiento de esas zonas durante la respiración. Es importante que cuando practique la respiración no levante los hombros, ni modifique los rasgos faciales (fruncir la nariz, apretar los labios o proyectarlos hacia delante).

- Intensidad, dirección y duración del soplo.

Se puede poner en una pizarra o en un cuaderno, a la vista del niño, el siguiente esquema para trabajar las nociones necesarias de soplo (control del soplo, intensidad, duración, dirección y coordinación fonorrespiratoria).

- ✦ Control del soplo: tiempos que vamos a contar de arriba hacia abajo para trabajar la retención del aire.

Inspiración: 2 – 4 – 6 – 8 – 10

Pausa: 2 – 4 – 6 – 8 – 10

Espiración: 1 – 1 – 1 – 1 – 1

↻ Intensidad: tiempos que vamos a contar de arriba hacia abajo para trabajar la fuerza del soplo.

Inspiración: 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8

Pausa: 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9

Espiración: 1 – 1 – 1 – 1 – 1 – 1 – 1

↻ Duración: tiempos que vamos a contar de arriba hacia abajo para trabajar la duración de la espiración.

Inspiración: 1 – 1 – 1 – 1 – 1 – 1 – 1

Pausa: 3 – 3 – 3 – 3 – 3 – 3 – 3

Espiración: 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9

- Ejercitación fonorrespiratoria

Inspiración	pausa	espiración
3 -	2 -	1 - el
5 -	2 -	3 - el balón
7 -	2 -	6 - este es mi balón
9 -	2 -	8 - Carlos compró rodilleras

Este ejercicio se podrá hacer con la lectura de textos breves o poesías, indicando al principio de cada renglón o verso los tiempos de inspiración, pausa y tiempos de espiración.

- Duración e intensidad del soplo

Una vez aprendidos los pasos anteriores, recomendamos hacer una ejercitación psicomotriz y sensoperceptual de la intensidad y duración del soplo en la espiración de manera aislada y conjuntamente, ya que será un entrenamiento facilitador de la emisión de los fonemas, teniendo en cuenta las características particulares de cada uno.

✦ Noción de duración

✓ Largo:

- Hacer un camino largo en la mesa e invitar al niño a que recorra con un dedo dicho camino mientras expulsa el aire de manera continua y con la misma intensidad.
- Juntar las manos en el centro del pecho e ir desplazándolas hacia fuera, hasta dejarlas completamente estiradas mientras expulsa el aire de manera continua y con la misma intensidad.
- Comenzar a caminar 15 pasos mientras expulsa el aire en las mismas condiciones que hemos explicado en los ejercicios anteriores.
- Cortar un papel largo mientras expulsa el aire en las mismas condiciones que hemos explicado en los ejercicios anteriores.

✓ Corto:

- Realizar los mismos ejercicios anteriores pero con un soplo corto aunque con la misma intensidad.
- Pasar el dedo por un camino corto.
- Soplar un silbato contando con los dedos hasta dos

↻ Noción de intensidad

✓ Fuerte

- Caminar pisando fuerte
- Hablar fuerte o gritar
- Pintar rayas gruesas
- Inflar un globo
- Apagar un grupo de velas

✓ Suave

- Tocar una tela de seda
- Hablar en voz muy baja
- Caminar sin hacer ruido
- Dibujar líneas finas en un papel

↻ Ejercicios de soplo con fonemas.

- ✓ Fuerte y corto para los fonemas:
/p/, /t/, /c/ y /k/
- ✓ Fuerte y largo para los fonemas:
/f/, /x/ y /r/
- ✓ Suave y largo para los fonemas:

/b/, /d/, /y/, /g/, /s/, /l/

y en las nasales /m/ y /n/

- ✓ Suave y corto para los fonemas:

/n/, /ɲ/ y /r/

2. Segundo paso: Praxias silábicas

Se elegirán las listas de sílabas que contengan el fonema que vamos a trabajar.

Las listas son las mismas que las que proponemos en el siguiente paso, articulación en sílaba.

3. Tercer paso: Articulación.

- En fonema aislado.

Dependiendo de las características personales de cada niño, adaptaremos el trabajo a realizar introduciéndolo en juegos de distintos ritmos, con movimientos asociados durante la emisión, etc.

Fonemas vocales:

FONEMA /a/

Abrimos la boca, relajamos los labios y el maxilar inferior y la lengua la dejamos plana en el suelo de la boca. La punta de la lengua toca suavemente los incisivos inferiores y el velo del paladar se levanta durante la pronunciación.

Una vez que hemos conseguido la posición correcta de los órganos fonoarticulatorios, tomamos aire por la nariz y espiramos emitiendo el sonido /a/ prolongadamente.

FONEMA /o/

Proyectamos los labios hacia delante en forma ovalada, la lengua retirada un poco hacia atrás y con la punta de la lengua rozando los alveolos de los incisivos inferiores y elevando el dorso hacia arriba. Los bordes laterales de la lengua rozan suavemente el borde de los molares.

FONEMA /u/

Se proyectan los labios hacia adelante, en forma de círculo, con una abertura mínima. Las arcadas dentarias quedan separadas y la lengua retrocede hasta llegar con la punta de la lengua al suelo de la boca y con la base de la lengua elevada hacia el velo del paladar.

El aire fonado saldrá por la estrecha abertura de los labios mientras que la laringe desciende al máximo.

FONEMA /e/

Los labios quedan separados, imitando una media sonrisa. Los dientes superiores e inferiores se pueden ver casi a la mitad. Las arcadas dentarias quedarán separadas. El borde anterior de la lengua se apoya en la cara interna de los incisivos inferiores, la parte media se ensancha hasta que los bordes laterales toquen la cara interna de los molares superiores y la base de la lengua debe permanecer baja.

El aire fonado saldrá por la cavidad bucal y el velo del paladar se encuentra levantado.

FONEMA /i/

Colocamos los labios separados formando una sonrisa y con los dientes visibles. La punta de la lengua ensanchada se apoya fijamente en la cara interna de los incisivos inferiores, la parte media y posterior ensanchadas se colocarán elevadas en la zona central y los bordes laterales harán contacto con los límites laterales del paladar, formando un canal medio.

El aire fonado saldrá por el canal medio que hemos formado entre la lengua y el paladar y los dientes. La laringe se eleva produciendo un sonido agudo.

Fonemas consonantes y sinfonos bilabiales:

FONEMA /p/

Las arcadas dentarias quedan ligeramente separadas. Los labios se colocan juntos, en oclusión de la cavidad bucal y el tono muscular con cierta tensión. La lengua queda en reposo en el suelo de la boca y la posición varía en función de la vocal que la acompañe. El velo del paladar se eleva, cerrando el paso del aire hacia las fosas nasales.

El aire espirado pasa por el centro de la cavidad bucal con la fuerza y velocidad suficiente como para que al chocar con los labios se separen, produciéndose así la salida explosiva característica de este fonema.

SINFÓN /pl/

Se pueden utilizar distintas técnicas (de producción lenta o rápida), según la habilidad del niño. Se sugiere diferenciar muy bien la articulación de la /p/ y de la /l/ y poco a poco se irán juntando los sonidos hasta formar el sinfón /pl/ con todas las vocales.

SINFÓN /pr/

Se procede de la misma manera que en sinfón anteriormente explicado.

FONEMA /b/

Las arcadas dentarias adoptan una separación ligera. Los labios se juntan en oclusión completa y con tensión muscular media. La lengua plana y apoyando su borde anterior en la arcada dentaria inferior. El velo del paladar se eleva para cerrar el paso del aire hacia las fosas nasales.

Los músculos labiales de la zona de las comisuras, aumentan su tono muscular para mantener los labios unidos en los tercios laterales. La zona central se separa para entrar en vibración cuando pasa el aire que espiramos.

SINFÓN /bl/

Se pueden utilizar distintas técnicas (de producción lenta o rápida), según la habilidad del niño. Se sugiere diferenciar muy bien la articulación de la /b/ y de la /l/ y poco a poco se irán juntando los sonidos hasta formar el sinfón /bl/ con todas las vocales.

SINFÓN /br/

Seguimos el mismo procedimiento anteriormente explicado para el sinfón /br/.

FONEMA /m/

Las arcadas dentarias quedan levemente separadas. Los labios en oclusión y con una tensión muscular normal. La lengua queda en posición de reposo en el suelo de la boca. El velo del paladar desciende para dejar pasar el aire espirado por las fosas nasales.

Los labios y la lengua se mantienen en su posición inicial, aunque se acentúa de manera suave el tono muscular labial para el cierre bucal. El aire fonado pasa por las fosas nasales, produciéndose un sonido rumboso nasalizado.

Fonemas labiodentales:

FONEMA /f/

El labio inferior se retrae extendiéndose hacia los lados hasta posicionarse debajo de los incisivos superiores, dejando una pequeña separación en la zona central. La mandíbula desciende suavemente separando las arcadas dentarias y retrocediendo para permitir que el labio inferior se apoye en los dientes superiores. La lengua permanece en el suelo de la boca con los bordes laterales elevados para poder formar un surco central. El velo del paladar se eleva para no permitir que el aire salga por la nariz.

El aire fonado saldrá de forma continua por la abertura central que quedará entre los incisivos centrales superiores y el labio inferior.

SINFÓN /fl/

Se pueden utilizar distintas técnicas (de producción lenta o rápida), según la habilidad del niño. Se sugiere diferenciar muy bien la articulación de la /f/ y de la /l/ y poco a poco se irán juntando los sonidos hasta formar el sinfón /fl/ con todas las vocales.

SINFÓN /fr/

Seguimos el mismo procedimiento anteriormente explicado para el sinfón /fr/.

Fonemas linguodentales:

FONEMA /t/

Las arcadas dentarias se separarán suavemente. Los labios se colocan separados, dejando ver los dientes superiores. La lengua plana se eleva para apoyarse en los bordes de la cara interna de la arcada dentaria superior con firmeza y el velo del paladar se cierra para que el aire pase por la cavidad bucal.

El aire espirado recorre el centro de la cavidad bucal con la fuerza y velocidad necesaria para separar el borde anterior de la lengua, produciéndose así su salida explosiva. Los bordes laterales permanecerán adheridos al borde interior de los molares.

SINFÓN /tr/

Seguimos el mismo procedimiento anteriormente explicado para los sinfonos.

FONEMA /d/

Las arcadas dentarias se separan. Los labios quedan entreabiertos dejando ver los incisivos superiores e inferiores y con una extensión que aparenta una ligera sonrisa. La lengua queda plana y fina, sus bordes laterales se apoyan en los bordes inferiores de los molares superiores, la parte anterior e inferior sobresale como medio centímetro y el velo del paladar se eleva para que el aire pase por la cavidad bucal.

El aire fonado, que pasa por el centro de la boca, sale en forma continua entre los incisivos superiores y la cara superior de la lengua, haciendo vibrar la punta de la misma. Los labios permanecerán inmóviles.

SINFÓN /dr/

Seguimos el mismo procedimiento anteriormente explicado para los sinfonos.

Fonemas linguointerdentales:

FONEMA /θ/

Las arcadas quedan separadas. Los labios, separados, se adelantan. La punta de la lengua plana se coloca entre los incisivos superiores e inferiores y se apoyará en éstos, sin hacer oclusión completa en la parte dorsal. Los bordes laterales permanecen en contacto con los molares para evitar la salida lateral del aire. El velo del paladar dejará pasar el aire hacia la cavidad bucal.

El aire fonado sale por el espacio que formará el dorso de la punta de la lengua y el filo de los incisivos superiores.

Fonemas linguoalveolar inferior:

FONEMA /s/

Las arcadas dentarias se colocan separadamente. Los labios ligeramente separados en posición de sonrisa. La lengua se coloca en el suelo de la boca, los bordes laterales rozarán ligeramente el borde inferior de los molares superiores, mientras que la punta se apoya en los alveolos inferiores centrales. De esta manera se formará un surco medio antero-posterior. El velo del paladar se elevará para permitir que el aire pase por la cavidad bucal.

El aire afonado pasa por el surco medio que ha formado la lengua, tropieza ligeramente contra la cara interna de los incisivos superiores y sale por el centro de la boca, desviándose posteriormente hacia abajo.

Fonems linguo – alveolares superiores:

FONEMA /n/

Las arcadas dentarias quedan separadas. La posición de los labios varía según la vocal próxima. El punto de apoyo varía según la posición del fonema siguiente a la emisión de la /n/. Cuando es vocal, la lengua se aplanada se eleva apoyando los bordes en los alveolos de la arcada dentaria superior con oclusión total. Si le siguen fonemas dentales, /t/ o /d/, la lengua plana se eleva apoyando los bordes en la cara interna de la arcada dentaria superior. Si le siguen fonemas guturales como /k/, /g/ o /x/, la punta de la lengua desciende mientras se eleva la base, formando la oclusión total con el paladar. El velo del paladar desciende permitiendo que el aire fonado salga por las fosas nasales.

Al descender el velo del paladar el aire fonado pasará por las fosas nasales y ante la oclusión total de la cavidad bucal, se puede percibir una vibración en las alas de la nariz.

FONEMA /l/

Las arcadas dentarias quedan separadas y se deja ver la cara inferior de la lengua. Los labios adoptan la posición de la vocal que acompaña el fonema en la silabación. La punta de la lengua entubada se apoya en los alveolos superiores en la zona media (en el lugar donde se unen los incisivos centrales superiores). Los bordes de la lengua quedan libres y forman los canales laterales con la cara interna de las mejillas, lugar

por donde pasará el aire fonado. El velo del paladar se mantiene elevado para que el aire pase por la cavidad bucal.

El aire fonado espirado pasará por los espacios laterales que se forman entre los bordes de la lengua, los molares y las mejillas, que vibran a su paso y que no deberán inflarse.

FONEMA /r/

Las arcadas dentarias quedan separadas. Los labios variarán en función de la vocal que la acompañe. La lengua se coloca ancha y fina y los bordes laterales se apoyan en la cara interna de los molares superiores, la punta ancha se apoya en la zona alveolar superior, formando oclusión. El velo del paladar se eleva para que el aire salga por la cavidad bucal.

El aire fonado acumulado entre la lengua y el paladar, vence la resistencia de la punta de la lengua y la separa instantáneamente del paladar, haciendo que vibre una vez y a continuación desciende.

FONEMA /r̄/

Las arcadas dentarias se posicionan separadas. Los labios en extensión lateral y separados. La lengua fina y ancha y los bordes laterales apoyados en la cara interna de los molares superiores. La punta de la lengua queda algo ancha y se apoya con una fuerza suave en la zona alveolar superior,

formando total oclusión. El velo del paladar asciende para permitir la salida del aire por la cavidad bucal.

El aire fonado saldrá por el centro de la cavidad bucal, con una fuerza suficiente como para vencer la resistencia de la punta de la lengua que tiende a permanecer apoyada en la zona alveolar, separándola de manera breve y repetidamente durante la espiración, provocando una vibración ápico-lingual múltiple. Los bordes laterales permanecen firmemente apoyados a los molares.

Fonemas linguopalatal:

FONEMA /ç/

Las arcadas dentarias quedan ligeramente separadas. Los labios se proyectan hacia adelante y ligeramente separados. La punta de la lengua ancha, se apoya suavemente en los alveolos de los incisivos inferiores. La parte media elevada se apoya en el paladar óseo y los bordes laterales tocan la cara interna de los molares superiores, produciendo de esta manera la oclusión total. La base de la lengua permanece baja y el velo del paladar elevado para dejar pasar el aire por la cavidad bucal.

El aire afonado sale bruscamente con la fuerza necesaria para despegar instantáneamente la zona central de la parte media de la lengua del paladar y, mientras sale, los bordes laterales se quedan apoyados en los molares superiores.

FONEMA /ɲ/

Las arcadas dentarias se separan. Los labios separados se proyectan ligeramente. La punta de la lengua queda libre detrás de los incisivos inferiores, la parte media se ensancha y se eleva hacia el paladar duro donde se apoya, los bordes laterales tocan la cara interna de los molares superiores determinándose así la oclusión total de la cavidad bucal. El velo del paladar desciende para dejar pasar el aire por las fosas nasales.

La lengua mantiene la oclusión en la parte media de la cavidad bucal y el aire fonado se dirige hacia las fosas nasales al descender el velo del paladar.

Fonemas linguovelares:

FONEMA /k/

Las arcadas dentarias quedan totalmente separadas. Los labios separados y flojos. La lengua ensanchada se coloca en el suelo de la boca, la punta se apoya levemente en los alveolos inferiores y la base se eleva hasta tocar el paladar blando formando una oclusión completa. El velo del paladar queda elevado para permitir la salida del aire por la cavidad bucal.

El aire fonado sale con fuerza suficiente como para despegar la base de la lengua del paladar, produciéndose un sonido gutural explosivo característico.

FONEMA /χ/

Se colocan las arcadas dentarias separadas. Los labios flojos adoptarán la forma de la vocal que le siga. La punta de la lengua se apoya en la cara interna de los incisivos inferiores mientras la base se eleva hasta el paladar blando con sus bordes laterales, formándose así una oclusión total en la parte central. El velo del paladar asciende para permitir el paso del aire por la cavidad oral.

El aire afonado sale en forma continua entre el surco central formado por la base de la lengua y el velo del paladar.

FONEMA/g/

La descripción y la enseñanza es equivalente con el fonema /χ/. Lo más importante es la ejercitación de la asociación sonido – palabra – objeto, por su relación con la lectoescritura, donde el fonema /g/ afonado como grafema está en relación directa con la memoria y atención visual, ya que fonológicamente, es equivalente al fonema /χ/.

Grupos consonánticos:

La ejercitación de grupos consonánticos tiene por finalidad, afianzar el primer fonema participante en sílaba inversa y, el segundo fonema, solo o como integrante de sílaba, en cuanto a la conservación del punto y modo de articulación después de consonante.

- En sílaba.

FONEMA /p/

En sílaba directa, inversa y en posición intermedia:

Tabla 4.51.

p a	a p	a p a
p a	a p	a p a
P a	a p	a p a
p a	a p	a p a
p e	e p	e p e
p e	e p	e p e
p e	e p	e p e
p e	e p	e p e
p e	e p	e p e
p i	i p	i p i
p i	i p	i p i
p i	i p	i p i
p i	i p	i p i
p i	i p	i p i
p o	o p	o p o
p o	o p	o p o
p o	o p	o p o
p o	o p	o p o
p u	u p	u p u
p u	u p	u p u
p u	u p	u p u
p u	u p	u p u

En combinación de sílabas:

Tabla 4.52.

u p a	o p a	u p a	e p a	i p a	apipu
a p o	o p o	u p o	e p o	i p o	opipa
a p u	o p u	u p u	e p u	i p u	upape
a p e	o p e	u p e	e p e	i p e	epapo
a p i	o p i	u p i	e p i	i p i	ipupe

SINFÓN /pl/

Emisión rápida:

Tabla 4.53.

pa lá	pa lá	Plá
po ló	po ló	pló
pu lú	pu lú	Plú
pe lé	pe lé	Plé
pi lí	pi lí	plí

Emisión lenta:

Tabla 4.54.

L	pl	l	Pl	
pl a	pl a	pl a	Pla	pla
pl e	pl e	pl e	Ple	ple
pl i	pl i	pl i	Pli	pli
pl o	pl o	pl o	Plo	plo
pl u	pl u	pl u	Plu	plu

SINFÓN /pr/

Emisión rápida:

Tabla 4.55.

pa rá	pa rá	Prá
po ró	po ró	pró
pu rú	pu rú	Prú
pe ré	pe ré	Pré
pi rí	pi rí	prí

Emisión lenta:

Tabla 4.56.

r	pr	r	Pr	
pr a	pr a	pr a	Para	pra
pr e	pr e	pr e	Pre	pre
pr i	pr i	pr i	Pri	pri
pr o	pr o	pr o	Pro	pro
pr u	pr u	pr u	Pru	pru

FONEMA /b/

En sílaba directa, inversa y en posición intermedia:

Tabla 4.57.

b a	a b	a b a
b a	a b	a b a
b a	a b	a b a
ba	ab	aba
b e	e b	e b e
b e	e b	e b e
b e	e b	e b e
b e	eb	ebe
b i	I p	I b i
b i	I b	I b i
b i	I b	I b i
bi	Ib	Ibi
b o	o b	o b o
b o	o b	o b o
b o	o b	o b o
bo	ob	obo
b u	u b	u b u
b u	u b	u b u
b u	u b	u b u
bu	ub	ubu

En combinación de sílabas:

Tabla 4.58.

a b a	o b a	u b a	e b a	i b a	abibu
a b o	o b o	u b o	e b o	i b o	obiba
a b u	o b u	u b u	e b u	i b u	Ubabe
a b e	o b e	u b e	e b e	i b e	ebabo
a b i	o b i	u b i	e b i	i b i	ibube

SINFÓN /bl/

Emisión rápida:

Tabla 4.59.

ba lá	ba lá	Blá
bo ló	bo ló	bló
bu lú	bu lú	Blú
be lé	be lé	Blé
bi lí	bi lí	blí

Emisión lenta:

Tabla 4.60.

b	bl	b	Bl	
bl a	bl a	bl a	Bla	bla
bl e	bl e	bl e	Ble	ble
bl i	bl i	bl i	Bli	bli
bl o	bl o	bl o	Blo	blo
bl u	bl u	bl u	Blu	blu

SINFÓN /br/

Emisión rápida:

Tabla 4.61.

ba	rá	ba rá	Brá
bo	ró	bo ró	bró
bu	rú	bu rú	Brú
be	ré	be ré	Bré
bi	rí	bi rí	brí

Emisión lenta:

Tabla 4.62.

b	br	b	Br	
br a	br a	br a	Bra	bra
br e	br e	br e	Bre	bre
br i	br i	br i	Bri	bri
br o	br o	br o	Bro	bro
br u	br u	br u	Bru	bru

FONEMA /m/

En sílaba directa, inversa y en posición intermedia:

Tabla 4.63.

m a	a m	a m a
m a	a m	a m a
m a	a m	a m a
ma	am	ama
m e	e m	e m e
m e	e m	e m e
m e	e m	e m e
m e	em	eme
m i	i m	i m i
m i	i m	i m i
m i	im	imi
mi	im	imi
m o	o m	o m o
m o	o m	o m o
m o	o m	o m o
mo	om	omo
m u	u m	u m u
m u	u m	u m u
m u	um	umu
mu	um	umu

En combinación de sílabas:

Tabla 4.64.

a m a	o m a	u m a	e m a	i m a	amimu
a m o	o m o	u m o	e m o	i m o	omima
a m u	o m u	u m u	e m u	i m u	umame
a m e	o m e	u m e	e m e	i m e	emamo
a m i	o m i	u m i	e m i	i m i	imume

El procedimiento para el resto de fonemas es el mismo que el representado en los fonemas anteriores.

- En palabras.

Utilizaremos las mismas listas de palabras usadas en la primera etapa.

4.3. Tercera etapa: transferencia de lo adquirido al lenguaje espontáneo

En esta etapa se pretende incluir de forma progresiva la articulación correcta de los fonemas en el lenguaje espontáneo del niño.

Para ello se trabaja el siguiente contenido:

- 1) Transferencia de los conocimientos adquiridos al lenguaje espontáneo mediante rimas, cuentos, poesías y trabalenguas.

Las actividades que se proponen son las siguientes:

FONEMA /p/

Cuento

Había una vez un niño que se llamaba Pepe. Un día, Pepe y su papá se fueron al campo y se llevaron una pala para trabajar.

Estando trabajando, a Pepe se le metió una piedra en el zapato, que le hizo pupa en el pie. Su papá lo aupó y se fueron a casa. Estando en casa, su papá se toma una copa de vino y Pepe un plato de sopa. Pasaron algunas horas cuando Pepe ya pudo andar, se pusieron tan contentos que hicieron una fiesta con petardos que sonaban: pim - pam - pum.

Rima

Paquito compró copitas
como pocas copitas compró
pocas copitas pagó.

Canción

Esta moto piti - poto
corre mucho piti - pá,

corre y salta por la calle

piti - poto piti - pá.

Tanto corre piti - poto

que de un salto piti - pá

una pierna se le ha roto

piti - poto piti - pá.

Desde ahora piti - poto

esta moto piti - pá

anda coja y va despacio

piti - poto piti - pá.

Si se cura piti - poto

esta moto piti - pá

saltará y saldrá corriendo

piti y poto piti - pá.

Trabalenguas

El papá de Pepe no pinta paredes porque se partió una pierna al pisar al pato, cuando prendió su pipa peruana.

SINFÓN /pl/

Cuento

Mientras mis amigos y yo nos bañábamos en la playa nos atacó una plaga de langostas. Nosotros salimos corriendo hacia la plaza, planeando cómo escapar de ellas. Mi amiga María resbaló con una cáscara de plátano y se cayó. Yo fui a buscar a su madre que estaba escribiendo con una pluma de plata. Cuando volvimos, las langostas se habían comido a todas las plantas que había en la plaza pero a mis amigos no les había pasado nada.

Rima

Plan, plan, plan,
cataplán,
pasa con aplomo
el soldadito de plomo.

Canción

Plu, plu, plu
de plumas muy bonitas.
Plu, plu, plu
de plumas muy suavecitas.
Plu, plu, plu
las plumas del avecita.

Trabalenguas

Pablo Plauto plantea planificar planos,
cumple poblar al pueblo con plantas.
Cumple poblar al pueblo con plantas,
plantea planificar planos Plauto Pablo.

SINFÓN /pr/

Cuento

Cuando Prudencio cumplió sus primeros años, salió a pasear con su primer primo al campo. Allí pronunciaron un precioso proverbio.

Prudencio era un niño muy prudente. Prefería la primavera. A Prudencio le encantaban las presentaciones. Su primer primo le presentó a una amiga muy precavida, llamada Priscila. Todos juntos participaron en una carrera y Priscila quedó primera.

Rima

Pronto prometió
al profesor,
que la prueba
aprobaría,
y sin temor,
que primero la presentaría.

Canción

Pregunta una vez y pregunta otra vez. Pregunta la princesa.
Pregunta en primavera, pregunta en la pradera. Pregunta si alguien
vió a su principito encantador.

Trabalenguas

Procapio tiene prosapia y propone pronunciar, primero propone
una propuesta de programa profesional que promueve progreso.

FONEMA /b/

Cuento

Un bello día Berta fue a buscar a Bernabé para pescar. Tomaron un bote y se subieron desde el borde del río. Mientras Bernabé remaba, Berta pescaba. Un buen pez picó, pesaba tanto que Berta no pudo subirlo al bote, pero Bernabé lo subió y contentos bailaron. Remaron hasta la orilla y fueron a buscar a sus abuelos para seguir bailando.

Rima

Iba y venía,
bajaba y subía, besando y bailando,
la abuela venía.

Canción

Un lobito bonito
a una abejita encontró,
con la boca le dió
y la abejita le picó.

Trabalenguas

El balcón no está blanqueado, Bernabé lo blanqueará, pero si Bernabé no lo blanquea, buscaremos otro buen hombre que lo quiera blanquear.

SINFÓN/bl/

Cuento

Era un día nublado. Las calles del pueblo estaban bloqueadas por la blanca nieve. En una casita blanca una mamá hablaba a su hija. La blanca nieve blanqueaba el cielo. La madre blindó la puerta para que la nieve blanda no la bloqueara.

Rima

Bla, bla, bla, habla la gente,
bla, bla, bla, habla por hablar,
bla, blo, blu, no dice nada,
bla, blo, blu, ahora habla tú.

Canción

Dame la blusa, dice Blanca, esa blusa tan ablusada, que me regaló Pablo la semana pasada. Pablo habla, habla y habla, y no para de hablar.

Trabalenguas

El cielo está nublado

¿Quién lo desnublará?

El desenublador

que lo desenable

buen desenublador será.

SINFÓN /br/

Cuento

Una cabrita brincaba detrás de mamá cabra. Un día brincando y brincando, tanto se alejó del bosque, que se perdió. Una cobra hambrienta la vio. Una cebra que pasaba le advirtió a la cabrita que de un brinco se marchara. La cabrita huyó de la cobra, que de bruces se dio.

Rima

Bra, bre, bri,
el cabrito brinca por aquí,
bri, bre, bra,
el cabrito brinca por allá,
bri, bro, bru,
ahora brinca tú.

Canción

En febrero hace calor,
en abril lleve mejor,
en octubre hace frío,
pero brinco y me río.

Trabalenguas

¿Qué es este palabrerío?, le dijo el palabrero al palabrista, quien con palabras y palabrejas, palabreaba y palabreaba sin decirle nada.

FONEMA /m/

Cuento

El martes Mónica compró en el supermercado un montón de cosas: manzanas, manteca, mostaza, mandarinas y merluza. Al volver pasó por la tienda y compró un mantel marrón, una manta y una mesa. Con tantas compras, el monedero de Mónica quedó vacío. Su mamá se enojó porque Mónica todo lo gastó.

Rima

Deme buena amita,
deme comidita,
deme linda damita,
deme una monedita.

Canción

Amelia y Amalia
de la mano van,
muy a la moda,
Amelia y Amalia
muy monas está
y de la mano van.

Trabalenguas

Ésa es mi mula, mi mula Ema, a veces es mala, a veces muy buena.

Fonemas labiodentales:

FONEMA /f/

Cuento

Hoy es la fiesta de fin de curso de Felipe. Lo festejan en su casa. Como hacía mucho frío encendieron una estufa. Fabián sacaba fotos a toda la familia. La mamá de Felipe repartió caramelos a todos los niños, que sentados en el sofá gritaban felices.

Rima

Una foto me saqué,

con Felisa la foca.

una foto me saqué

con Felipe el elefante.

Una foto me saqué

con Fidel mi amigo fiel.

Canción

Café, café, café,
calentito me lo tomé.
Lo vende el cafetero
con su gran sombrero.

Trabalenguas

Felisa afila las tijeras, Felisa afina el piano, qué feliz está Felisa
por la mañana temprano.

SINFÓN /fl/

Cuento

En la calle Florida hay muchos puestos de flores. Venden flores de todos los colores. Hay muchos floristeros por todos los rincones. Flores rojas, flores blancas, flores amarillas. Florencio y Flavio que paseaban por Florida, compraron flores para su mamá. Cuando llegaron a su casa, las flores florecieron y a su mamá se las dieron.

Rima

Flota, flota
el velero,
flamea en su mástil
la bandera,
se refleja su imagen

en el agua serena.

Canción

Fla, fla, fla,
yo quiero un flan
con chocolate,
fla, fla, fla,
para comerlo ya.

Trabalenguas

La flauta
toca la flaca,
y el flautín
el flaco Pepín.
La flaca y Pepín
tocan con fluidez,
la flauta y el flautín.

SINFÓN /fr/

Cuento

Frida era una niña muy bonita. Un día de frío fue a la frutería a comprar fruta. Saludó al frutero Francisco. El frutero le dijo: Buenos días Frida ¿qué vas a comprar hoy? Frida le dijo: quiero disfrutar comiendo fruta. El frutero Francisco le vendió la fruta y le regaló un frasco de perfume de suave fragancia. Cuando Frida llegó a su casa, se puso el perfume y comió su fruta.

Rima

A la frutería
Francisca fue,
fresas al frutero compró,
a su casa volvió,
y todas las disfrutó.

Canción

Fray Francisco come fruta. Fray Francisco no quiere fregar. Fray Francisco se refresca y nada quiere más.

Trabalenguas

Fre, fre, fre,

dame la fregona.

Fru, fru, fru,

para fregar la frutería.

Fro, fro, fro,

frotando todo el día.

Fonemas linguodentales:

FONEMA /t/

Cuento

Al salir del instituto, Tito tocaba la flauta y Teresa tocaba la tuba. Todos los temas sabían. En casa de Tina tocaban, mientras sus tres patitos bailaban. Un día un patito estaba triste porque la música no le gustaba. Tito le preguntó: ¿por qué lloras patito? y el patito contestó: porque me asusta la tuba, y entonces Teresa no la tocó. El patito contento con Teresa bailó y este cuento terminó.

Rima

Tose y tose

tose Tomás,

toma el té

y no tose más.

Canción

Pasó la pata, pasó el patito, allí van los patos todos juntitos. Pasito a pasito, con sus dos patitas, toman agua todos fresquitos.

Trabalenguas

A tomar te con pastas invita Tomsita.

Coquetea con Teodoro.

Cuando toca la orquesta termina la fiesta.

SINFÓN /tr/

Cuento

Había un niño llamado Tristán que viajaba en un tren. Un trueno sonó y Tristán entristeció. Su papá le preguntó: ¿por qué estás triste Tristán?, y Tristán le contestó: me dan miedo los truenos, mientras se estremeció. Su papá le abrazó y la tormenta paró. Ahora Tristán es feliz tocando la trompeta que su papá le compró.

Rima

Tra, tra, tra,
el tren llegará.

Tro, tro, tro,
el tren ya llegó.

Tri, tri, tri,
el tren ya está aquí.

Canción

Tres tristes tigres lloraban,
porque a mamá tigre no encontraban.

Mamá tigre llegó
y los tigres se consolaban.

Trabalenguas

Cuatro trozos del tronco troceados en trocitos tronaban, tronaban
en trocitos troceados del tronco cuatro trozos.

FONEMA /d/

Cuento

Un día de diciembre, Delia y Dora adornaban su casa. El día era frío pero cuando dieron las diez, el sol destacó. Entonces decidieron hacer un dulce pastel. Delia y Dora llenas de felicidad dejaron el pastel enfriar, pero el gato Dionisio que desde hacía mucho tiempo nada comía, sobre el pastel saltó y de repente lo devoró.

Rima

El patito Dodó
en el dorado estanque nadó,
hasta las diez de la noche
no se durmió.

Canción

El duque y la duquesa van a pasear,
sus dientes de oro quieren lucir,
su manto de seda quieren mostrar,
de día y de noche vendrán.

Trabalenguas

Dale a Adela su medalla,
dásela a ver si se calla,
dile que han dado las doce,
para que se vaya.

SINFÓN /dr/

Cuento

Eran dos niños llamados Pedro y Adriana. Vivían en una casita con ventanas de vidrio y adornada con piedrecitas. Un día un fuerte viento su casa azotaba. Los niños llenos de miedo lloraban. Su padre Alejandro construyó otra casa con ladrillos y piedras para que se refugiaran. Entonces el viento ya no les asustaba, ni los ladrones podrían robarles nada.

Rima

En el aeródromo el avión aterrizará,
en el hipódromo el caballo galopará,
mientras el galgo veloz
en el canódromo correrá.

Canción

En la madrugada,
el madrileño cantaba
dulces madrigales
a su madrileña amada,
Sandra se llamaba
por la que tanto madrugaba.

Trabalenguas

La sidra de mi compadre Adrián en vidrio la voy a tomar,
con mi madrina Adriana, en Madrid esta mañana,
mientras el cuadriculado cocodrilo en la hiedra está.

Fonemas linguointerdentales:

FONEMA /θ/

Cuento

En una choza, unos mozos comían pizza y bebían cerveza en tazones mientras jugaban con un mazo de naipes.

- Zenón entro corriendo y gritó: ¡La zorra se va a comer a los pollitos!

- ¡hay que cazarla rápido! – decían los mozos.

Con muy poca luz, y dando zancadillas entre las plantas de zanahoria, se acercaron al gallinero. En un rincón, contra el zócalo, estaba La zorra. Zacarías preparó el lazo y lo arrojó. La zorra enlazada por la cabeza, empezó a zarandearse para librarse del lazo.

Zenón la hizo entrar en una jaula azul y le sacó el lazo.

- mañana la llevaremos al zoológico del pueblo para que la vean todos los chicos. Y los mozos cazadores volvieron a su choza para terminar de comer la pizza, beber la cerveza y seguir jugando con el mazo de naipes.

Rima

Zapatos, zapatillas
y algunos zapatos,
remienda Zenón,
el zapatero que usa
un sólo zapatón.

Canción

Con la tiza, tiza
Con el tizón, tizón,
ese mozo pinta
todo el pizarrón.

Fonemas linguoalveolar:

FONEMA /s/

Cuento

Una mañana de invierno Sofía estaba sentada en el sofá de su casa. Enseguida tres sombras vió. Por la ventana se asomó y tres osos vió. Los osos golpeaban su puerta para poder tumbarse en su sofá, pero Sofía asustada, un fósforo encendió y pidió socorro a Simón. Los tres osos asustados se fueron corriendo y nada ocurrió.

Rima

Paso a paso
pasea ese oso.
pasito a pasito
por el senderito.

Canción

Un, dos, tres, un osito vi pasar,

un, dos, tres, dos ositos vi saltar,
los quesos de las mesas se comieron,
y los vasos de soda se bebieron.

Trabalenguas

Se van al sur Sa, So y Su,
se quedan aquí Se y Si.

FONEMA /n/

Cuento

Era un día de verano sin nubes. Dos nenes y dos nenas nadaban y flotaban mientras sus padres los miraban. De repente una nube los cubrió y todo se inundó. Los nenes y las nenas no querían salir del agua, pero entonces cayó un chaparrón. Todos estornudaron y sus padres con rebecas de lana los abrigaron. Entonces salió el sol y los nenes y las nenas de nuevo nadaron.

Rima

Tina es una nena sana,
que mira la luna lunera
cuando se peina por la mañana,
dime luna lunera
si la nena te verá temprana.

Canción

Nueve nuditos hace la nena,
nueve nuditos de lana,
mientras el nene la peina,
para que esté bonita mañana.

Trabalenguas

Lina y Elena ponen la lona,
mientras la luna lunera se pone,
porque la nube inunda su casa,
ponen la lona Lina y Elena.

FONEMA /l/

Cuento

La abuela de Lola elige los colores favoritos de Lola, para tejerle con lana y con lino un abrigo peludo para protegerla del frío. La abuelita tiene mucha labor pero como tanto quiere a Lola, pronto le teje la lana, antes de que salga el sol. Cuando Lola vió el abrigo con tanto color, le dió un beso a su abuela y le regaló um ramo de lilas. La abuelita muy contenta se durmió.

Rima

Luna lunita
que iluminas este laguito,
luna lunita
que iluminas tu linda carita,
luna lunita
con tu luz
ilumina mi almita.

Canción

La, la, la, la
cantó mamá.
Lo, lo, lo

cantó papá.

Li, li, li,

cantó Alelí.

Trabalenguas

Lola coloca la pala y Lolo le pela el polo.

FONEMA /r/

Cuento

Un día Mario el marino salió con su barco a buscar un tesoro. Su loro oscuro llamado Cirilo le cantaba tranquilo. Mario encontró en el fondo del mar una caja de oro. La miró, la subió y vió que tenía un tesoro. Mario sacó dos aros de oro para pedir matrimonio a su novia Sara. Cuando Sara se los puso, Mario le pidió su mano y juntos pasaron felices los días, por las veredas del pueblo, siendo felices con su loro Cirilo.

Rima

Con cera

Cora encera,

y la enceradora

pasa Dora,

por el suelo de madera.

Canción

Con buena montura
el caballo montarás,
y con buena postura
por el sendero pasearás.

Trabalenguas

Luna lunera, cascabelera, miro tu cara como una tetera.

FONEMA / r̄/

Cuento

Rogelio y Ramón suben a sus coches para hacer una carrera. Rugen los motores: rum, rum, rum. El semáforo está en rojo. Rápidamente se pone verde y comienza la carrera. El coche rojo revienta una rueda. Entonces Rogelio, remata la faena y en la recta final gana la carrera.

Rima

Un barril marrón

Remonta Ramón.

Corre de la parra al carro,

Sin caer al barro.

Canción

Barre, barre, barre,

barrendero.

Barre, barre, barre

el día entero.

Barre, barre, barre,

barrendero.

en diciembre y enero.

Trabalenguas

El perro de San Roque no tiene rabo, porque Ramón Ramírez se lo ha cortado.

Fonemas linguopalatal:

FONEMA /x/

Cuento

Javier Jiménez era un joven enjuto. El jueves jugó al ajedrez con José y Julio en el jardín de jazmines. Javier Jiménez era hijo de Julián el campeón de ajedrez del pasado mes de Julio. Su padre le enseñó a jugar durante mucho tiempo pues estaba jubilado. Entonces Javier Jiménez ganó la partida de ajedrez haciendo jaque mate y como premio le dieron un viaje y una caja de joyas.

Rima

Juntitos

este jueves,

juntemos juncos

en ese juncal.

Este jueves

Juntitos,

juntemos juncos

en ese juncal.

Canción

Juan José, je, je, je,
tus hijas Julia y Juana jadeando están.
Un jabalí las quiere matar,
Juan José, je, je, je,
sal al jardín de jazmines
para poderlo atar.

Trabalenguas

Ji, ji, ji, ja, ja, ja,
la vieja jirafa carcajadas daba,
su hija jalea las hojas del jardín,
y la madre jirafa, mira al jabalí.

FONEMA /η/

Cuento

Era una niña con pañuelo de paño, muñeca de tela y moño en el pelo. Se estaba bañando junto al viñedo. Una señora perdida le pidió ayuda a la niña del moño. La niña dejó de bañarse y a la señora acompañó. Entonces la señora, muy agradecida, le regaló una bonita muñeca de paño, una piñata y un pañuelo rosado, y siempre fueron amigas, y comieron buñuelos todos los años.

Rima

Para la niña
son los ñoquis,
y para el niño,
los buñuelos,
dice la niñera
a Pepa la cocinera.

Canción

El leñador
por leña
al viñedo subió,
soñaba que un día
un rubíes encontró,
y dejando la leña,
su pañuelo llenó.

Trabalenguas

La bañista se bañó en la bañera, recogiendo su moño con pañuelo de seda.

FONEMA /λ/

Cuento

Llevaba la bella chiquilla un ramillete de flores que parecían estrellas. Que llueva, que llueva cantaba la chiquilla, y la lluvia la calle entera mojó. Sus rojas mejillas alegres estaban pues las flores que llevaba se abrieron enteras cuando la lluvia les llegaba.

Rima

Las llaves en el llavero,
la toalla en el toallero,
en el valle me tumbo,
viendo las estrellas
que brillan en el cielo.

Canción

Que llueva, que llueva, a la lluvia no temerán,
el gallo, la gallina y los pollitos
debajo de la silla se meterán.

Trabalenguas

Esas mellizas son bellas,
si lloran se mojan las mejillas,
tan bellas son ellas,
que sus mejillas se mojan
si lloran o llueve en la calle estrechilla

Fonemas linguovelar:

FONEMA /k/

Cuento

Había una vez un ratón llamado Kiko que bailaba rock. Su amigo el gato Kiro tocaba la batería. Juntos hicieron muchos Kilómetros sorprendiendo a la gente con sus canciones rockeras. En un block anotaban todas sus cuentas, y juntos ganaro oro de muchos kilates.

Rima

Rock, rock, rock,
Kiko bailaba su rock,
de flores, un kilo,
le dió Camilo.

Canción

Encima del kiosko
Kiko bailaba un rock,
como veían que no se caía,
un kilo de rosas recibió.

Trabalenguas

Kuki se pone el kimono para bailar ese rock con Yack.
Qué bien lo pasan Kuki y Yack haciendo kilómetros de felicidad.

FONEMA /g/

Cuento

Había una vez un gigante llamado Germán. Guillermo y Gustavo eran dos niños germanos que del lago venían. Al ver al gigante Germán, pensaron que la guerra se formaría y subieron corriendo a una higuera asustados. El gigante Germán, se puso muy triste y llorando les dijo: niños guapos quiero ser vuestro guía y amigo y de todo os protegeré. Los niños germanos que lo vieron gemir bajaron de la higuera y siguiendo sus pasos como una oruga, amigos se hicieron.

Rima

Guin, guin, gon,
toca la guitarra Gastón.
Guin, guin, gon,
Gumersinda da palmas
en el callejón.

Canción

Mamá quiero golosinas,
mamá quiero galletitas,
en agosto mi hijo Gastón,
guiñándome un ojo,
come un montón.

Trabalenguas

Hugo higos cogió
a la higuera de Gustavo subió,
en agosto la guitarra tocó,
y gaseosa y yogur tomó.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez detallado el Programa de Intervención Didáctica, para comprender la perspectiva global e integradora que hemos seguido, comentamos que en cada sesión de trabajo con los niños se llevaron a cabo, en cada una de las etapas del programa, actividades que guardaron el orden propuesto en los contenidos, adaptadas a las particularidades de cada niño.

Con las actividades tipo, que se han redactado en las páginas anteriores de este capítulo, se ha pretendido ejemplificar cómo se han llevan a cabo de manera lúdica, mediante las sugerencias metodológicas, los contenidos propuestos del programa.

Cada sesión de trabajo se realizaba en pequeño grupo, teniendo en cuenta la similitud de las dificultades articulatorias, edad y empatía entre los niños. En tres situaciones, con niños de 5 años del centro educativo urbano, el criterio fue agrupar a los niños por parejas, pero sabiendo que tenían dificultades articulatorias diferentes (un niño pronunciaba bien el fonema /r/ pero incorrectamente el sinfón /CRV/ y el otro niño pronunciaba bien el sinfón /CRV/ pero defectuosamente el fonema /r/) para que entre ellos se animaran y ayudaran a pronunciar correctamente los fonemas con dificultad. El resultado fue exitoso porque el sentimiento de seguridad que provocaba en ellos el poder ayudar a su compañero los estimulaba a intentar con mayor ímpetu conseguir la meta, es decir, articular correctamente todos los fonemas.

Tanto en el centro educativo rural como en el centro educativo urbano, trabajamos dos días por semana durante 11 semanas, aunque la mayoría de los niños no necesitaron tantas sesiones como se puede comprobar en el capítulo 6, análisis de resultados de la evaluación final.

Fue de gran ayuda la labor de los profesores tutores y la colaboración de los padres. De los profesores, además de todas las aportaciones de mejora que señalaron para el programa, hay que destacar que fue importante la manifestación de elogio y refuerzo a cada uno de los niños que superaban su dificultad articulatoria mediante las actividades que ya tenían programadas en el aula y que contenían vocabulario con los fonemas trabajados.

La actitud positiva y alentadora de los padres también contribuyó en buena parte a motivar a su hijo en el trabajo de cada sesión.

Por último, aunque es lo más importante, debemos destacar la relación personal vivida en cada una de las sesiones de trabajo con los niños. Ellos, los verdaderos protagonistas de este trabajo, me han dado la llave de numerosos candados para mejorar el trabajo de esta investigación y también me han transmitido el impulso y la fuerza necesaria para emprender nuevos trabajos de investigación con la perspectiva de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Capítulo

5

**Análisis de datos y
discusión de resultados
en la evaluación inicial**

ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN LA EVALUACIÓN INICIAL

Recogidos los datos, se procedió a llevar a cabo todos los análisis que se han considerado convenientes en esta investigación con el programa estadístico SPSS 15.0.

Se han diseñado dos capítulos, diferenciando los resultados obtenidos antes de aplicar el Programa de Intervención Didáctica (evaluación inicial) y los resultados obtenidos después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica (evaluación final).

En cada análisis, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final, se van a describir los resultados en función de su objetivo, teniendo en cuenta la Muestra Global, Grupo Experimental y el Grupo Control independientemente y comparando ambos grupos.

1. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA GLOBAL

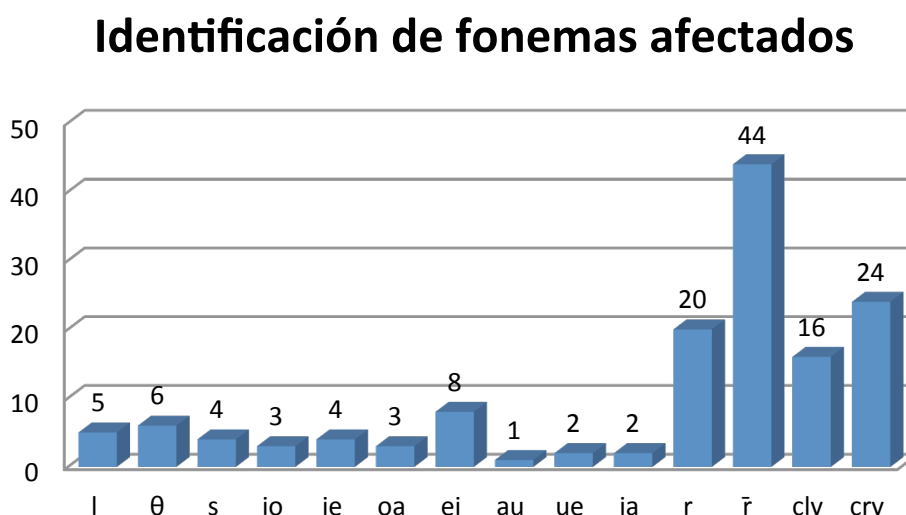
En este apartado detallamos las dificultades articulatorias, Identificación de los fonemas afectados, el número de fonemas afectados en cada niño y el tipo de error cometido antes de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

1.1. Identificación de fonemas afectados

En la muestra global los fonemas que se han encontrado articulados incorrectamente han sido los siguientes: /l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /ei/, /au/, /ue/, /ia/, /r/, /r̄/ y los sinfonos con /CLV/ y /CRV/.

En el Gráfico 5.1 se puede observar los fonemas afectados de la muestra global.

Gráfico 5.1. Identificación de Fonemas afectados.



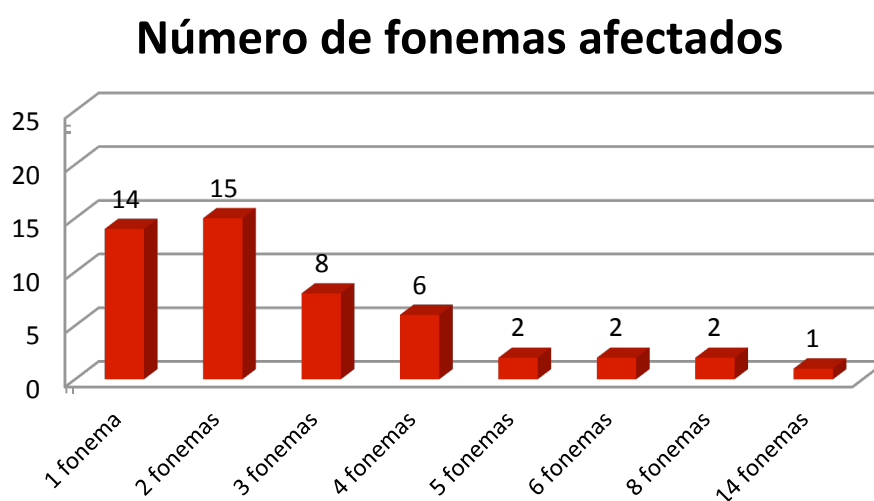
- ↪ Fonema /l/: El 10% de la muestra (5 niños) presenta este fonema afectado.
- ↪ Fonema /θ/: El 12% de la muestra (6 niños) revela deficiencias en este fonema.
- ↪ Fonema /s/: El 8% de la muestra (4 niños) presenta problemas este fonema.

- ↻ Diptongo /io/: El 6% de la muestra (3 niños) manifiesta este diptongo afectado.
- ↻ Diptongo /ie/: El 8% de la muestra (4 niños) evidencia dificultades en este diptongo.
- ↻ Diptongo /oa/: El 6% de la muestra (3 niños) presenta alguna afección en este diptongo.
- ↻ Diptongo /ei/: El 16% de la muestra (8 niños) presenta alguna alteración en este diptongo.
- ↻ Diptongo /au/: El 2% de la muestra (1 niño) pone de manifiesto afecciones en este diptongo.
- ↻ Diptongo /ue/: El 4% de la muestra (2 niños) muestra este diptongo afectado.
- ↻ Diptongo /ia/: El 4% de la muestra (2 niños) manifiesta este diptongo afectado.
- ↻ Fonema /r/: El 40% de la muestra (20 niños) presenta este fonema afectado.
- ↻ Fonema /r̄/: El 88% de la muestra (44 niños) presenta este fonema afectado.
- ↻ Sinfones con /CLV/: El 32% de la muestra (16 niños) presenta este sífon afectado.
- ↻ Sinfones con /CRV/: El 48% de la muestra (24 niños) presenta este sífon afectado.

1.2. Número de fonemas afectados

En la muestra global el número de fonemas con dificultad en la articulación en los niños es variable. En el Gráfico 5.2 se recoge la distribución de la muestra según el número de errores cometidos por los sujetos que componen la muestra.

Gráfico 5.2. Número de fonemas afectados.



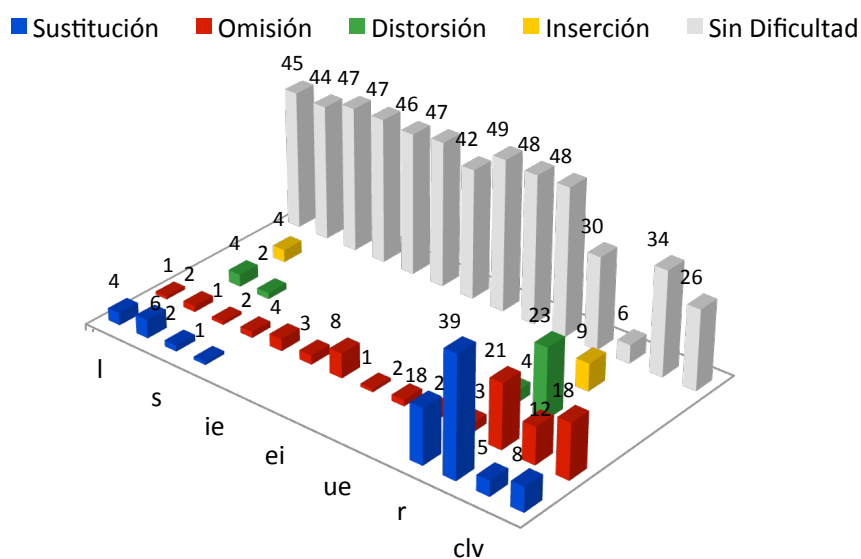
Del total de la muestra, el 28% (14 niños) presenta un fonema afectado, el 30% (15 niños) presenta 2 fonemas afectados, el 16% (8 niños) presenta 3 fonemas afectados, el 12% (6 niños) presenta 4 fonemas afectados, el 4% (2 niños) presenta 5, 6 y 8 fonemas afectados respectivamente y el 2% (1 niño) presenta 14 fonemas afectados.

En la muestra global encontramos un 2,88 de media de fonemas afectados, siendo 2 fonemas afectados el número más frecuente. El mínimo de fonemas afectados que presenta la muestra global es 1 y el máximo son 14.

1.3. Tipo de error producido en cada fonema

En la muestra global los tipos de error encontrados los mostramos en el Gráfico 5.3 y los describimos a continuación.

Gráfico 5.3. Tipos de error en los fonemas afectados de la muestra total.



☛ Fonema /l/: El 8% de la muestra global (4 niños) presenta error de sustitución y el 2% (1 niño) presenta error por omisión. El 90% restante (45 niños) no tienen dificultad en la pronunciación de este fonema.

☛ Fonema /θ/: El 12% de la muestra (6 niños) presenta diferentes errores de articulación: el 4% (2 niños) presenta sólo un error de articulación, por sustitución, el 4% (2 niños) presenta 3 errores de articulación, por sustitución, por distorsión y por inserción, y el 4% (2 niños) presenta errores de articulación de sustitución, omisión, distorsión e inserción. El 88% restante (44 niños) no presenta dificultad de articulación en este fonema.

- ↻ Fonema /s/: El 6% de la muestra (3 niños) comete los siguientes errores de articulación: el 2% (1 niño) lo comete por omisión, el 4% (2 niños) 2 errores, por sustitución y distorsión. El 94% restante (47 niños) no presenta error de articulación en este fonema.
- ↻ Diptongo /io/: El 6% de la muestra (3 niños) comete algún tipo de error de articulación. El 2% (1 niño) comete error por sustitución y el 4% (2 niños) comete error por omisión. El resto, 47 niños (94%), no presentan ningún error de articulación.
- ↻ Diptongo /ie/: El 8% de la muestra (4 niños) comete error articulatorio por omisión. El resto, 46 niños (92%), no presentan ningún error de articulación.
- ↻ Diptongo /oa/: El 6% de la muestra (3 niños) comete error por omisión. El resto, 94% (47 niños), no presenta error de articulación.
- ↻ Diptongo /ei/: El 16% de la muestra (8 niños) comete un error por omisión. El 82% restante (42 niños) no presenta error de articulación.
- ↻ Diptongo /au/: El 2% de la muestra (1 niño) comete un error de articulación por omisión. El resto, 98% (49 niños), no comete ningún error de articulación.
- ↻ Diptongo /ue/: El 4% de la muestra (2 niños) comete un error por omisión y el 96% (48 niños) no comete ningún tipo de error de articulación.
- ↻ Diptongo /ia/: El 4% de la muestra (2 niños) comete un error por omisión y el 96% (48 niños) no comete ningún tipo de error en la articulación.

- Fonema /r/: Para este fonema, el 40% (20 niños) comete algún error en la articulación. En el análisis se han encontrado los siguientes errores de articulación: el 28% (14 niños) error por sustitución, el 2% (1 niño) error por omisión, otro 2% (1 niño) error por sustitución y omisión; el 6% de la muestra (3 niños) comete error por sustitución y distorsión y el 2% de la muestra (1 niño) comete errores por omisión y distorsión. El 60% restante (30 niños) no presenta dificultad en la articulación de este fonema.
- Fonema /r̄/: El 88% (44 niños) presenta algún error de articulación en este fonema; de ellos, el 16% (8 niños) presenta error por sustitución, el 22% (11 niños) presenta error por sustitución y omisión; el 18% (9 niños) presenta error por sustitución y distorsión; el 2% (1 niño) presenta error por sustitución e inserción; el 4% (2 niños) presenta error por omisión y distorsión; el 2% (1 niño) presenta error por omisión e inserción, el 2% (1 niño) presenta error por sustitución, omisión y distorsión; el 10%, (5 niños) presenta error por sustitución, distorsión e inserción; el 4% (2 niños) presenta error por omisión, distorsión e inserción y el 8% (4 niños) presenta error por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Solamente un 12% de la muestra (6 niños) no presenta dificultad de articulación en este fonema.
- Sinfones con /CLV/: El 8% (4 niños) presenta error por sustitución, el 22% (11 niños) presenta error por omisión y el 2% (1 niño) presenta error por sustitución y omisión. El 68% restante (34 niños) no comete ningún error de articulación.
- Sinfones con /CRV/: El 12% (6 niños) presenta error por sustitución, el 32% (16 niños) presenta error por omisión y el 4% (2 niños) presenta

error por sustitución y omisión. El 52% restante (26 niños) no presenta errores de articulación.

1.4. Identificación de los fonemas afectados según el sexo

Los fonemas afectados que se han observado en función del sexo se muestran en la tabla (Cfr. Tabla 5.1):

Tabla 5.1. Identificación de fonemas afectados según el sexo.

		Sexo del niño		
		Niño	Niña	Total
Fonema /l/	Frecuencia	3	2	5
	%	60,0%	40,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	4	2	6
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	3	1	4
	%	75,0%	25,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7	33,3	100,00%
Diptongo /ie/	Frecuencia	2	2	4
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	4	4	8
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	2	2
	%	0,00%	100,00%	100,00%
Fonema /r/	Frecuencia	14	6	20
	%	70,00%	30,00%	100,00%
Fonema /r̄/	Frecuencia	29	15	44
	%	65,90%	34,10%	100,00%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	12	4	16
	%	75,00%	25,00%	100,00%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	15	9	24
	%	62,50%	37,50%	100,00%

➤ Fonema /l/: Presentan errores en la articulación de este fonema 3 niños (60%) y 2 niñas (40%).

- ↻ Fonema /θ/: Manifiestan errores en la articulación en este fonema 4 niños (66,7%) y 2 niñas (33,3%).
- ↻ Fonema /s/: Ponen de manifiesto errores en la articulación en este fonema 3 niños (75%) y 1 niña (25%).
- ↻ Diptongo /io/: Evidencian errores en la articulación en este diptongo 2 niños (66,7%) y 1 niña (33,3%).
- ↻ Diptongo /ie/: Ponen al descubierto errores en la articulación en este diptongo 2 niños (50%) y 2 niñas (50%).
- ↻ Diptongo /oa/: Presentan errores en la articulación en este diptongo 2 niños (66,7%) y 1 niña (33,3%).
- ↻ Diptongo /ei/: Aparecen con errores en la articulación de este diptongo 4 niños (50%) y 4 niñas (50%).
- ↻ Diptongo /au/: Pone al descubierto errores en la articulación en este diptongo 1 niño.
- ↻ Diptongo /ue/: Comenten errores en la articulación de este diptongo 2 niños.
- ↻ Diptongo /ia/: Tienen errores en la articulación de este diptongo 2 niñas.
- ↻ Fonema /r/: Se equivocan en la articulación de este fonema 14 niños (70%) y 6 niñas (30%).
- ↻ Fonema /r̄/: Presentan errores en la articulación de este fonema 29 niños (65,9%) y 15 niñas (34,1%).
- ↻ Sinfón con /CLV/: Manifiestan errores en la articulación de este sinfón 12 niños (75%) y 4 niñas (25%).

- ↻ Sinfón con /CRV/: Cometen errores en la articulación de este sinfón 15 niños (62,5%) y 9 niñas (37,5%).

1.5. Número de fonemas afectados según el sexo

En la Tabla 5.2 se recoge el número de errores cometidos por los sujetos de la muestra según el sexo.

Tabla 5.2. Número de fonemas afectados según el sexo.

		Sexo del niño		
		Niño	Niña	Total
1 fonema	Frecuencia	10	4	14
	%	31,3%	22,2%	28,0%
2 fonemas	Frecuencia	8	7	15
	%	25,0%	38,9%	30,0%
3 fonemas	Frecuencia	4	4	8
	%	12,5%	22,2%	16,0%
4 fonemas	Frecuencia	4	2	6
	%	12,5%	11,1%	12,0%
5 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	6,3%	0,0%	4,0%
6 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	6,3%	0,0%	4,0%
8 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	6,3%	0,0%	4,0%
14 fonemas	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	5,6%	2,0%
Total	Frecuencia	32	18	50
	%	100,0%	100,0%	100,0%

En relación al sexo, el número de fonemas afectados es el siguiente:

De los 32 niños que forman la muestra global, cometen errores articulatorios en 1 fonema 10 niños (31,3%), en 2 fonemas 8 niños (25%),

en 3 y 4 fonemas 4 niños (12,5%) y en 5, 6 y 8 fonemas 2 niños (6,3%).

De las 18 niñas de la muestra global, cometen errores articulatorios en 1 fonema 4 niñas (22,2%), en 2 fonemas 7 niñas (38,9%), en 3 fonemas 4 niñas (22,2%), en 4 fonemas 2 niñas (11,1%) y en 14 fonemas 1 niña (5,6%).

1.6. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo

En relación al sexo, el tipo de error cometido en los fonemas se distribuye de la siguiente manera:

- Fonema /l/: Tres niños (6%) y 1 niña (2%) presentan error por sustitución y 1 niña (2%) presenta error por omisión (Cfr. Tabla 5.3).

Tabla 5.3. Tipo de error en el fonema /l/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	29	16	45
		%	58,0%	32,0%	90,0%
	Sustitución	Frecuencia	3	1	4
		%	6,0%	2,0%	8,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	2,0%	2,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- Fonema /θ/: Dos niños (4%) presentan error por sustitución; 1 niño (2%) y 1 niña (2%) presentan errores por sustitución, distorsión e

inserción y 1 niño (2%) y 1 niña (2%) presentan errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción (Cfr. Tabla 5.4).

Tabla 5.4. Tipo de error en el fonema /θ/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	28	16	44
		%	56,0%	32,0%	88,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	0	2
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	2,0%	2,0%	4,0%
Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2	
	%	2,0%	2,0%	4,0%	
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Fonema /s/: Un niño, (2%), presenta error de articulación por omisión y 1 niño (2%) y 1 niña (2%) presentan errores por sustitución y distorsión (Cfr. Tabla 5.5).

Tabla 5.5. Tipo de error en el fonema /s/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	30	17	47
		%	60,0%	34,0%	94,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	2,0%	2,0%	4,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: Un niño (2%) presenta error por sustitución y 1 niño (2%) y una niña (2%) presentan errores por omisión (Cfr. Tabla 5.6).

Tabla 5.6. Tipo de error en el diptongo /io/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	30	17	47
		%	60,0%	34,0%	94,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	2,0%	2,0%	4,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: Dos 2 niños (4%) y 2 niñas (4%) presentan errores por omisión (Cfr. Tabla 5.7).

Tabla 5.7. Tipo de error en el diptongo /ie/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	30	16	46
		%	60,0%	32,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	2	2	4
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: Del total de la muestra, 2 niños (4%) y 1 niña (2%) presentan errores por omisión (Cfr. Tabla 5.8).

Tabla 5.8. Tipo de error en el diptongo /oa/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	30	17	47
		%	60,0%	34,0%	94,0%
	Omisión	Frecuencia	2	1	3
		%	4,0%	2,0%	6,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: Del total de la muestra, 4 niños (8%) y 4 niñas (8%) presentan errores por omisión (Cfr. Tabla 5.9).

Tabla 5.9. Tipo de error en el diptongo /ei/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	28	14	42
		%	56,0%	28,0%	84,0%
	Omisión	Frecuencia	4	4	8
		%	8,0%	8,0%	16,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Diptongo /au/: Del total de la muestra, 1 niño (2%) comete error por omisión (Cfr. Tabla 5.10).

Tabla 5.10. Tipo de error en el diptongo /au/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	31	18	49
		%	62,0%	36,0%	98,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /ue/: Del total de la muestra, 2 niños (4%) cometen errores por omisión (Cfr. Tabla 5.11).

Tabla 5.11. Tipo de error en el diptongo /ue/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	30	18	48
		%	60,0%	36,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /ia/: Del total de la muestra, 2 niñas (4%) cometen errores por omisión (Cfr. Tabla 5.12).

Tabla 5.12. Tipo de error en el diptongo /ia/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	32	16	48
		%	64,0%	32,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	0	2	2
		%	0,0%	4,0%	4,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ↻ Fonema /r/: Del total de la muestra, 9 niños (18%) y 5 niñas (10%) cometen errores por sustitución; 1 niña (2%) comete error por omisión; 1 niño (2%) comete errores por sustitución y omisión; 3 niños (6%) cometen errores por sustitución y distorsión y 1 niño (2%) comete errores por omisión y distorsión (Cfr. Tabla 5.13).

Tabla 5.13. Tipo de error en el fonema /r/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	18	12	30
		%	36,0%	24,0%	60,0%
	Sustitución	Frecuencia	9	5	14
		%	18,0%	10,0%	28,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	2,0%	2,0%
	Sustitución – Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución – Distorsión	Frecuencia	3	0	3
		%	6,0%	0,0%	6,0%
	Omisión – Distorsión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
	Total	Frecuencia	32	18	50
		%	64,0%	36,0%	100,0%

☛ Fonema /r̄/: El error por sustitución lo presentan 6 niños (12%) y 2 niñas (4%). Los errores por sustitución y omisión los cometen 9 niños (18%) y 2 niñas (4%). Los errores por sustitución y distorsión se aprecian en 7 niños (14%) y 2 niñas (4%). Los errores por sustitución e inserción se observan en 1 niña (2%). Los errores por omisión y distorsión se manifiestan en 1 niño (2%) y 1 niña (2%). Los errores por omisión e inserción se hacen presentes en 1 niño (2%). Los errores por sustitución, omisión y distorsión tienen lugar en 1 niño (2%). Los errores por sustitución, distorsión e inserción se presentan en 2 niños (4%) y 3 niñas (6%). Los errores por omisión, distorsión e inserción se cometen por 1 niño (2%) y 1 niña, (2%) y el error por sustitución, omisión, distorsión e inserción se hace presente en 1 niño (2%) y 3 niñas (6%) (Cfr. Tabla 5.14).

Tabla 5.14. Tipo de error en el fonema / r̄/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	3	3	6
		%	6,0%	6,0%	12,0%
	Sustitución	Frecuencia	6	2	8
		%	12,0%	4,0%	16,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	9	2	11
		%	18,0%	4,0%	22,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	7	2	9
		%	14,0%	4,0%	18,0%
	Sustitución - Inserción	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	2,0%	2,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	2,0%	2,0%	4,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	3	5	
	%	4,0%	6,0%	10,0%	
Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2	
	%	2,0%	2,0%	4,0%	
Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	3	4	
	%	2,0%	6,0%	8,0%	
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↗ Sinfones con /CLV/: Del total de la muestra, 4 niños (8%) presentan errores por sustitución, 7 niños (14%) y 4 niñas (8%) muestran dificultad de articulación por omisión y 1 niño (2%) comete dificultad de articulación por sustitución y omisión (Cfr. Tabla 5.15).

Tabla 5.15. Tipo de error en los sinfones con /CLV/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	20	14	34
		%	40,0%	28,0%	68,0%
	Sustitución	Frecuencia	4	0	4
		%	8,0%	0,0%	8,0%
	Omisión	Frecuencia	7	4	11
		%	14,0%	8,0%	22,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

➤ Sinfones con /CRV/: Del total de la muestra, 3 niños (6%) y 3 niñas (6%) presentan errores por sustitución; 10 niños (20%) y 6 niñas (12%) cometen errores por omisión y 2 niños (4%) muestran errores por sustitución y omisión (Cfr. Tabla 5.16).

Tabla 5.16. Tipo de error en los sinfones con /CRV/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	17	9	26
		%	34,0%	18,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	3	3	6
		%	6,0%	6,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	10	6	16
		%	20,0%	12,0%	32,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

1.7. Identificación de fonemas afectados según la edad

Los fonemas afectados que se han observado en la evaluación inicial, según la edad de los niños, se muestran en la Tabla 5.17.

Tabla 5.17. Identificación de fonemas afectados según la edad.

		Edad del niño			
		5 años	6 años	7 años	Total
Fonema /l/	Frecuencia	3	1	1	5
	%	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	3	2	1	6
	%	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	1	3	0	4
	%	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100%
Diptongo /ie/	Frecuencia	2	2	0	4
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	3	4	1	8
	%	37,5%	50,0%	12,5%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	1	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	1	1	0	2
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	2	0	2
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /r/	Frecuencia	10	4	6	20
	%	50,0%	20,0%	30,0%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	20	8	16	44
	%	45,4%	18,2%	36,4%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	11	3	2	16
	%	68,7%	18,7%	12,5%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	12	6	6	24
	%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%

- ↻ Fonema /l/: Este fonema lo tienen afectado 3 niños de 5 años (60%), 1 niño (20%) de 6 años y 1 niño (20%) de 7 años.
- ↻ Fonema /θ/: Este fonema lo articulan incorrectamente 3 niños (50%) de 5 años, 2 niños (33,3%) de 6 años y el 1 niño (16,7%) de 7 años.
- ↻ Fonema /s/: Este fonema presenta problemas de articulación para 1 niño (25%) de 5 años y 3 niños (75%) de 6 años.
- ↻ Diptongo /io/: Este diptongo resulta afectado en 1 niño (33,3%) de 5 años y en 2 niños (66,7%,) de 6 años.
- ↻ Diptongo /ie/: En este diptongo presentan problemas de articulación 2 niños (50%) de 5 años y 2 niños (50%) de 6 años.
- ↻ Diptongo /oa/: Este diptongo pone de manifiesto problemas para 1 niño (33,3%) de 5 años y 2 niños (66,7%) de 6 años.
- ↻ Diptongo /ei/: Este diptongo resulta con problemas de afección para 3 niños (37,5%) de 5 años, 4 niños (50%) de 6 años y 1 niño (12,5%) de 7 años.
- ↻ Diptongo /au/: Este diptongo aparece afectado en 1 niño de 5 años.
- ↻ Diptongo /ue/: Este diptongo resulta con problemas articulatorios en 1 niño (50%) de 5 años y en 1 niño (50%) de 6 años.
- ↻ Diptongo /ia/: Este aparece afectado en 2 niños de 6 años.
- ↻ Fonema /r/: Este fonema tiene problemas de articulación para 10 niños (50%) de 5 años, 4 niños (20%) de 6 años y 6 niños (30%) de 7 años.
- ↻ Fonema /r̄/: Este fonema manifiesta dificultades articulatorias para 20 niños (45,4%) de 5 años, 8 niños (18,2%) de 6 años y 16 niños (36,4%) de 7 años.

- ↻ Sinfones con /CLV/: Este sinfón resulta afectado en 11 niños (68,7%) de 5 años, 3 niños (18,7%) de 6 años y 2 niños (12,5%) de 7 años.
- ↻ Sinfones con /CRV/: Este sinfón aparece afectado en 12 niños (50%) de 5 años, 6 niños (25%) de 6 años y 6 niños (25%) de 7 años.

1.8. Número de fonemas afectados según la edad

En la Tabla 5.18 se recoge el número de errores cometidos por los sujetos que componen la muestra global según edad.

Tabla 5.18. Número de fonemas afectados según la edad.

		Edad del niño			Total
		5 Años	6 Años	7 Años	
1 fonema	Frecuencia	6	3	5	14
	%	12,0%	6,0%	10,0%	28,0%
2 fonemas	Frecuencia	4	1	10	15
	%	8,0%	2,0%	20,0%	30,0%
3 fonemas	Frecuencia	5	2	1	8
	%	10,0%	4,0%	2,0%	16,0%
4 fonemas	Frecuencia	4	2	0	6
	%	8,0%	4,0%	0,0%	12,0%
5 fonemas	Frecuencia	2	0	0	2
	%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%
6 fonemas	Frecuencia	1	0	1	2
	%	2,0%	0,0%	2,0%	4,0%
8 fonemas	Frecuencia	1	1	0	2
	%	2,0%	2,0%	0,0%	4,0%
14 fonemas	Frecuencia	0	1	0	1
	%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%

De los 14 niños (28%) de la muestra total que presentan 1 fonema afectado, 6 niños (12%) tienen 5 años, 3 niños (6%) tienen 6 años y 5 niños (10%) tienen 7 años.

Quince niños (30%) tienen 2 fonemas afectados. De ellos, 4 niños (8%) tienen 5 años, 1 niño (2%) tiene 6 años y 10 niños (20%) tienen 7 años.

De los 8 niños (16%) que tienen 3 fonemas afectados, 5 niños (10%) tienen 5 años, 2 niños (4%) tienen 6 años y 1 niño (2%) tiene 7 años.

De los 6 niños que tienen 4 fonemas afectados, 4 niños (8%) tienen 5 años y 2 niños (4%) tienen 6 años.

Los 2 niños (4%) que presentan 5 fonemas afectados tienen 5 años.

De los 2 niños (4%) que tienen afectados 6 fonemas, 1 niño (2%) tiene 5 años y otro niño (2%) tiene 7 años.

De los 2 niños que tienen afectados 8 fonemas, 1 niño (2%) tiene 5 años y el otro niño (2%) tiene 6 años.

Y el único niño (2%) que presenta los 14 fonemas afectados tiene 6 años de edad.

1.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad

Según la edad, el tipo de error cometido en los fonemas se distribuye de la siguiente manera:

- Fonema /l/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este fonema 5 niños (10%). Cometan error por sustitución 3 niños (6%) de 5 años y 1 niño (2%) de 7 años. El niño (2%) que presenta dificultad por omisión tiene 6 años (Cfr. Tabla 5.19).

Tabla 5.19. Tipo de error en el fonema /l/ según la edad.

		Edad del niño				Total
		5 años	6 años	7 años		
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	20	9	16	45
		%	40,0%	18,0%	32,0%	90,0%
	Sustitución	Frecuencia	3	0	1	4
		%	6,0%	0,0%	2,0%	8,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

☛ Fonema /θ/: Del total de la muestra, tienen dificultad para la articulación de este fonema 1 niño (2%) de 5 años y 1 niño (2%) de 7 años con error por omisión. Presentan errores por sustitución, distorsión e inserción 1 niño (2%) de 5 años y 1 niño (2%) de 6 años. Y cometen errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción 1 niño (2%) de 5 años y 1 niño (2%) de 6 años (Cfr. Tabla 5.20).

Tabla 5.20. Tipo de error en el fonema /θ/ según la edad.

		Edad del Niño			Total	
		5 años	6 años	7 años		
Fonema /θ	Ninguno	Frecuencia	20	8	16	44
		%	40,0%	16,0%	32,0%	88,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	0	1	2
		%	2,0%	0,0%	2,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	2,0%	2,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	2,0%	2,0%	0,0%	4,0%
	Total	Frecuencia	23	10	17	50
		%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%

☛ Fonema /s/: Del total de la muestra, tiene dificultad en la articulación 1 niño (2%) de 5 años, que presenta error por omisión, y 2 niños (4%) de 6 años, que presentan errores por sustitución y distorsión (Cfr. Tabla 5.21).

Tabla 5.21. Tipo de error en el fonema /s/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	22	8	17	47
		%	44,0%	16,0%	34,0%	94,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	0	1
		%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	0	2	0	2
		%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: Del total de la muestra, tiene dificultad en la articulación de este diptongo 1 niño (2%) de 6 años, que muestra error por sustitución y 1 niño (2%) de 5 años y 1 niño (2%) de 6 años que presentan errores por omisión (Cfr. Tabla 5.22).

Tabla 5.22. Tipo de error en el diptongo /io/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	22	8	17	47
		%	44,0%	16,0%	34,0%	94,0%
	Sustitución	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	0	2
		%	2,0%	2,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: Del total de la muestra, tienen dificultad para la articulación de este diptongo 2 niños (4%) de 5 años y 2 niños (4%) de 6 años, quienes cometen errores por omisión (Cfr. Tabla 5.23).

Tabla 5.23. Tipo de error en el diptongo /ie/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	21	8	17	46
		%	42,0%	16,0%	34,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	2	2	0	4
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: Del total de la muestra, tienen dificultad para la articulación de este diptongo 1 niño (2%) de 5 años y 2 niños (4%) de 6 años, los cuales presentan errores por omisión (Cfr. Tabla 5.24).

Tabla 5.24. Tipo de error en el diptongo /oa/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	22	8	17	47
		%	44,0%	16,0%	34,0%	94,0%
	Omisión	Frecuencia	1	2	0	3
		%	2,0%	4,0%	0,0%	6,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación 3 niños (6%) de 5 años, 4 niños (8%) de 6 años y 1 niño (2%) de 7 años. Todos presentan error por omisión (Cfr. Tabla 5.25).

Tabla 5.25. Tipo de error en el diptongo /ei/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	20	6	16	42
		%	40,0%	12,0%	32,0%	84,0%
	Omisión	Frecuencia	3	4	1	8
		%	6,0%	8,0%	2,0%	16,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /au/: De la muestra global, tiene dificultad en la articulación de este diptongo 1 niño (2%) de 5 años, que presenta error por omisión (Cfr. Tabla 5.26).

Tabla 5.26. Tipo de error en el diptongo /au/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	22	10	17	49
		%	44,0%	20,0%	34,0%	98,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	0	1
		%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ue/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este diptongo 1 niño (2%) de 5 años y 1 niño (2%) de 6 años, que cometen error por omisión (Cfr. Tabla 5.27).

Tabla 5.27. Tipo de error en el diptongo /ue/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	22	9	17	48
		%	44,0%	18,0%	34,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	0	2
		%	2,0%	2,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ia/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este diptongo 2 niños (4%) de 6 años, que presentan error por omisión (Cfr. Tabla 5.28).

Tabla 5.28. Tipo de error en el diptongo /ia/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	23	8	17	48
		%	46,0%	16,0%	34,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	0	2	0	2
		%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Fonema /r/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este fonema 20 niños (40%). Error por sustitución lo presentan 9 niños (18%) de 5 años, 2 niños (4%) de 6 años y 3 niños (6%) de 7 años; el error por omisión lo presenta un niño (2%) de 6 años; los errores por sustitución y omisión lo presenta 1 niño (2%) de 5 años; los errores por sustitución y distorsión lo presentan 1 niño (2%) de 6 años y 2 niños (4%) de 7 años, y los errores por omisión y distorsión los presenta 1 niño (2%) de 7 años (Cfr. Tabla 5.29).

Tabla 5.29. Tipo de error en el fonema /r/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	13	6	11	30
		%	26,0%	12,0%	22,0%	60,0%
	Sustitución	Frecuencia	9	2	3	14
		%	18,0%	4,0%	6,0%	28,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	0	0	1
		%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	0	1	2	3
		%	0,0%	2,0%	4,0%	6,0%
Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	0	1	1	
	%	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

✦ Fonema /r/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este fonema 44 niños (88%); 5 niños (10%) de 5 años y 3 niños (6%) de 7 años lo sustituyen; 4 niños (8%) de 5 años, 1 niño (2%) de 6 años y 6 niños (12%) de 7 años lo sustituyen y omiten; 3 niños (6%) de 5 años, 2 niños (4%) de 6 años y 4 niños (8%) de 7 años lo sustituyen y distorsionan; 1 niño (2%) de 5 años presenta errores por sustitución e inserción; 2 niños (4%) de 7 años muestran errores por omisión y distorsión; 1 niño (2%) de 5 años comete errores por omisión e inserción; 1 niño (2%) de 6 años presenta errores por sustitución, omisión y distorsión; en 2 niños (4%) de 5 años, 2 niños (4%) de 6 años y 1 niño (2%) de 7 años se observan errores por sustitución, distorsión e inserción; 1 niño (2%) de 5 años y 1 niño (2%) de 6 años cometen errores por omisión, distorsión e inserción; y 3 niños (6%) de 5 años y 1 niño (2%) de 6 años muestran errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción (Cfr. Tabla 5.30).

Tabla 5.30. Tipo de error en el fonema /r̄/ según la edad.

		Edad del niño			Total	
		5 años	6 años	7 años		
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	3	2	1	6
		%	6,0%	4,0%	2,0%	12,0%
	Sustitución	Frecuencia	5	0	3	8
		%	10,0%	0,0%	6,0%	16,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	4	1	6	11
		%	8,0%	2,0%	12,0%	22,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	3	2	4	9
		%	6,0%	4,0%	8,0%	18,0%
	Sustitución - Inserción	Frecuencia	1	0	0	1
		%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	0	2	2
		%	0,0%	0,0%	4,0%	4,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	0	1
		%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	2	1	5
		%	4,0%	4,0%	2,0%	10,0%
Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2	
	%	2,0%	2,0%	0,0%	4,0%	
Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	3	1	0	4	
	%	6,0%	2,0%	0,0%	8,0%	
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

☛ Sinfones con /CLV/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este sinfón 2 niños (4%) de 5 años y 2 niños (4%) de 7 años, que lo sustituyen; 8 niños (16%) de 5 años y 3 niños (6%) de 6 años lo omiten y 1 niño (2%) de 5 años lo sustituye y/o lo omite (Cfr. Tabla 5.31).

Tabla 5.31. Tipo de error en los sinfones con /CLV/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	12	7	15	34
		%	24,0%	14,0%	30,0%	68,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	0	2	4
		%	4,0%	0,0%	4,0%	8,0%
	Omisión	Frecuencia	8	3	0	11
		%	16,0%	6,0%	0,0%	22,0%
Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	0	0	1	
	%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Sinfones con /CRV/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este sinfón 2 niños (4%) de 5 años, 1 niño (2%) de 6 años y 3 niños (6%) de 7 años, que lo sustituyen; 10 niños (20%) de 5 años, 3 niños (6%) de 6 años y 3 niños (6%) de 7 años lo omiten, y 2 niños (4%) de 6 años lo sustituyen u omiten (Cfr. Tabla 5.32).

Tabla 5.32. Tipo de error en los sinfones con /CRV/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	11	4	11	26
		%	22,0%	8,0%	22,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	1	3	6
		%	4,0%	2,0%	6,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	10	3	3	16
		%	20,0%	6,0%	6,0%	32,0%
Sustitución - Omisión	Frecuencia	0	2	0	2	
	%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%	
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

1.10. Identificación de los fonemas afectados según el centro educativo

Los fonemas afectados que se han observado en función del tipo de centro educativo se muestran en la Tabla 5.33.

Tabla 5.33. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
Fonema /l/	Frecuencia	3	2	5
	%	60,0%	40,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	5	1	6
	%	83,3%	16,7%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	3	1	4
	%	75,0%	25,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	3	0	3
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	4	0	4
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	7	1	8
	%	87,5%	12,5%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	1	1	2
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /r/	Frecuencia	12	8	20
	%	60,0%	40,0%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	25	19	44
	%	56,8%	43,2%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	11	5	16
	%	68,7%	31,3%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	14	10	24
	%	58,3%	41,7%	100,0%

- ↻ Fonema /l/: Manifiestan dificultades de articulación en este fonema 3 niños (60%) del centro educativo urbano y 2 niños (40%) del centro educativo rural.
- ↻ Fonema /θ/: Manifiestan dificultades de articulación en este fonema 5 niños (83,3%) del centro educativo urbano y 1 niño (16,7%) del centro educativo rural.
- ↻ Fonema /s/: Manifiestan dificultades de articulación en este fonema 3 niños (75%) del centro educativo urbano y 1 niño (25%) del centro educativo rural.
- ↻ Diptongo /io/: La dificultad articulatoria de este diptongo se aprecia en 3 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /ie/: La dificultad articulatoria de este diptongo se observa en 4 niños, del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /oa/: La dificultad articulatoria de este diptongo se advierte en 2 niños (66,7%) del centro educativo urbano y en 1 niño (33,3%) de un centro educativo de rural.
- ↻ Diptongo /ei/: La dificultad articulatoria de este diptongo se constata en 7 niños (87,5%) del centro educativo urbano, y en 1 niño (12,5%) del centro educativo rural.
- ↻ Diptongo /au/: La dificultad articulatoria de este diptongo se pone de manifiesto en 1 niño del centro educativo rural.
- ↻ Diptongo /ue/: La dificultad articulatoria de este diptongo se aprecia en 1 niño (50%) del centro educativo urbano y en 1 niño (50%) del centro educativo rural.

- ↻ Diptongo /ia/: La dificultad articulatoria de este diptongo se constata en 2 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Fonema /r/: La dificultad articulatoria de este fonema se aprecia en 12 niños (60%) pertenecientes al centro educativo urbano y en 8 niños (40%) del centro educativo rural.
- ↻ Fonema /r̄/: La dificultad articulatoria de este fonema se aprecia en 25 niños (56,8%) pertenecientes al centro educativo urbano y en 19 niños (43,2%) del centro educativo rural.
- ↻ Sinfones con /CLV/: La dificultad articulatoria de este sinfón se presenta en 11 niños (68,7%) pertenecientes al centro educativo urbano y en 5 niños (31,3%) del centro educativo rural.
- ↻ Sinfones con /CRV/: La dificultad articulatoria de este sinfón se presenta en 14 niños (58,3%) pertenecientes al centro educativo urbano y en 10 niños (41,7%) del centro educativo rural.

1.11. Número de fonemas afectados según el centro educativo

En la Tabla 5.34 se recoge el número de errores cometidos por los sujetos que componen la muestra, según tipo de centro educativo.

Tabla 5.34. Número de fonemas afectados según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
1 fonema	Frecuencia	10	4	14
	%	20,0%	8,0%	28,0%
2 fonemas	Frecuencia	5	10	15
	%	10,0%	20,0%	30,0%
3 fonemas	Frecuencia	4	4	8
	%	8,0%	8,0%	16,0%
4 fonemas	Frecuencia	4	2	6
	%	8,0%	4,0%	12,0%
5 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	4,0%	0,0%	4,0%
6 fonemas	Frecuencia	1	1	2
	%	2,0%	2,0%	4,0%
8 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	4,0%	0,0%	4,0%
14 fonemas	Frecuencia	1	0	1
	%	2,0%	0,0%	2,0%
Total	Frecuencia	29	21	50
	%	58,0%	42,0%	100,0%

En esta tabla se puede apreciar lo siguiente:

De los 14 niños (28%) que tienen 1 fonema afectado, 10 niños (20%) pertenecen al centro educativo urbano y 4 niños (8%) están escolarizados en el centro educativo rural.

De los 15 niños (30%) que tienen 2 fonemas afectados, 5 niños (10%) pertenecen al centro educativo urbano y 10 niños (20%) corresponden al centro educativo rural.

De los 8 niños (16%) que tienen 3 fonemas afectados, 4 niños (8%) pertenecen al centro educativo urbano y 4 niños (8%) forman parte del centro educativo rural.

De los 6 niños (12%) que tienen 4 fonemas afectados, 4 niños (8%) son del centro educativo urbano y 2 niños (4%) corresponden al centro educativo rural.

Los 2 niños (4%) que tienen 5 fonemas afectados forman parte del centro educativo urbano.

Los 2 niños (4%) que tienen 8 fonemas afectados corresponden al centro educativo rural.

De los 2 niños (4%) que tienen 6 fonemas afectados, 1 niño (2%) pertenece al centro educativo urbano y otro niño (2%) al centro educativo rural.

El niño que posee los 14 fonemas afectados (2%) pertenece al centro educativo urbano.

1.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo

Según el centro educativo, los errores cometidos en los distintos fonemas se distribuyen de la siguiente manera:

- Fonema /l/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este fonema 5 niños, de los cuales 2 niños (4%) pertenecen al centro educativo urbano y otros 2 niños (4%) al centro educativo rural. Tres de los niños (2 del centro rural y 1 del centro urbano) muestran el error por sustitución y el otro, escolarizado en el centro urbano, lo omite (Cfr. Tabla 5.35).

Tabla 5.35. Tipo de error en el fonema /l/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	26	19	45
		%	52,0%	38,0%	90,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	2	4
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

☛ Fonema /θ/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este fonema 6 niños (12%), de los cuales 1 niño (2%) perteneciente al centro educativo urbano y otro niño (2%) del centro educativo rural muestran error por sustitución; 2 niños (4%) que pertenecen al centro educativo urbano lo sustituyen, distorsionan o insertan y 2 niños (4%), que pertenecen al centro educativo urbano, manifiestan errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción (Cfr. Tabla 5.36).

Tabla 5.36. Tipo de error en el fonema /θ/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	24	20	44
		%	48,0%	40,0%	88,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	1	2
		%	2,0%	2,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	0	2
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	0	2
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

☛ Fonema /s/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este fonema 3 niños (6%), de los cuales 1 niño (2%) del centro

educativo urbano lo omite y otros 2 niños (4%) del mismo centro lo sustituyen o distorsionan (Cfr. Tabla 5.37).

Tabla 5.37. Tipo de error en el fonema /s/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	26	21	47
		%	52,0%	42,0%	94,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	2	0	2
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,00%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: De la muestra total, tienen dificultad en la articulación de este diptongo 3 niños (6%), de los cuales 1 niño (2%) del centro educativo urbano lo sustituye y otros 2 (4%) lo omiten (Cfr. Tabla 5.38).

Tabla 5.38. Tipo de error en el diptongo /io/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	26	21	47
		%	52,0%	42,0%	94,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este diptongo 4 niños (8%) del centro educativo urbano, los cuales presentan error por omisión (Cfr. Tabla 5.39).

Tabla 5.39. Tipo de error en el diptongo /ie/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	25	21	46
		%	50,0%	42,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	4	0	4
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: Del total de la muestra, tienen dificultad para la articulación de este diptongo 3 niños (6%). Todos presentan error por omisión, perteneciendo 2 niños (4%) al centro educativo urbano y 1 niño (2%) al rural (Cfr. Tabla 5.40).

Tabla 5.40. Tipo de error en el diptongo /oa/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	27	20	47
		%	54,0%	40,0%	94,0%
	Omisión	Frecuencia	2	1	3
		%	4,0%	2,0%	6,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este diptongo 8 niños (16%), los cuales presentan error por omisión. La distribución por tipo de centro educativo es la siguiente: 7 niños (14%) pertenecen al centro educativo urbano y 1 niño (2%) pertenece al centro educativo rural (Cfr. Tabla 5.41).

Tabla 5.41. Tipo de error en el diptongo /ei/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	22	20	42
		%	44,0%	40,0%	84,0%
	Omisión	Frecuencia	7	1	8
		%	14,0%	2,0%	16,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /au/: De la muestra global, tiene dificultad en la articulación de este diptongo 1 niño (2%), que presenta un error por omisión y pertenece al centro educativo rural (Cfr. Tabla 5.42).

Tabla 5.42. Tipo de error en el diptongo /au/ según el centro educativo

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	29	20	49
		%	58,0%	40,0%	98,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	2,0%	2,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ue/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este diptongo 2 niños (4%). El error que cometen es por omisión; 1 niño (2%) pertenece al centro educativo urbano y el otro niño (2%) al centro educativo rural (Cfr. Tabla 5.43).

Tabla 5.43. Tipo de error en el diptongo /ue/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	28	20	48
		%	56,0%	40,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	2,0%	2,0%	4,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ia/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este diptongo 2 niños (4%). Ambos presentan error de omisión y pertenecen al centro educativo urbano (Cfr. Tabla 5.44).

Tabla 5.44. Tipo de error en el diptongo /ia/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	27	21	48
		%	54,0%	42,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Fonema /r/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este fonema 20 niños (40%). El error por sustitución lo presentan 14 niños (28%), de los cuales 9 niños (18%) son del centro educativo urbano y 5 niños (10%) pertenecen al centro educativo rural. El error por omisión lo presenta 1 niño (2%), perteneciente al centro educativo urbano. El error por sustitución y omisión lo presenta 1 niño (2%), perteneciente al centro educativo urbano. El error por sustitución y distorsión lo presentan 3 niños (6%), de los cuales 2 niños (4%) pertenecen al centro educativo rural y 1 niño (2%) es del centro

educativo urbano. Error por omisión y distorsión lo presenta 1 niño (2%), que está escolarizado en el centro educativo rural (Cfr. Tabla 5.45).

Tabla 5.45. Tipo de error en el fonema /r/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	17	13	30
		%	34,0%	26,0%	60,0%
	Sustitución	Frecuencia	9	5	14
		%	18,0%	10,0%	28,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	1	2	3
		%	2,0%	4,0%	6,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	2,0%	2,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

☛ Fonema /r̄/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este fonema 44 niños (88%). De los 8 niños (16%) que presentan error por sustitución, 5 niños (10%) pertenecen al centro educativo urbano y 3 niños (6%) son del centro educativo rural. De los 11 niños (22%) que presentan error por sustitución y omisión, 7 niños (14%) pertenecen al centro educativo urbano y 4 niños (8%) son del centro educativo rural. De los 9 niños (18%) que presentan error por sustitución y distorsión, 3 niños (6%) pertenecen al centro educativo urbano y 6 niños (12%) son del centro educativo rural. El niño (2%) que presenta error por sustitución e inserción pertenece al centro educativo urbano. De los 2 niños (4%) que presentan error por omisión

y distorsión, 1 niño (2%) pertenece al centro educativo urbano y 1 niño (2%) es del centro educativo rural. El niño (2%) que presenta error por omisión e inserción pertenece al centro educativo urbano. El niño (2%) que presenta error por sustitución, omisión y distorsión pertenece al centro educativo rural. De los 5 niños (10%) que presentan error por sustitución, distorsión e inserción, 4 niños (8%) son del centro educativo urbano y 1 niño (2%) es del centro educativo rural. De los 2 niños (4%) que presentan error por omisión, distorsión e inserción, 1 niño (2%) es del centro educativo urbano y el otro (2%) pertenece al centro educativo rural. De los 4 niños (8%) que muestran error por sustitución, omisión, distorsión e inserción, 2 niños (4%) pertenecen al centro educativo urbano y los otros 2 (4%), al centro educativo rural (Cfr. Tabla 5.46).

Tabla 5.46. Tipo de error en el fonema /r̄/según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	4	2	6
		%	8,0%	4,0%	12,0%
	Sustitución	Frecuencia	5	3	8
		%	10,0%	6,0%	16,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	7	4	11
		%	14,0%	8,0%	22,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	3	6	9
		%	6,0%	12,0%	18,0%
	Sustitución - Inserción	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	,0%	2,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	2,0%	2,0%	4,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	,0%	2,0%
	Sustitución - Omisión – Distorsión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	2,0%	2,0%
	Sustitución - distorsión – Inserción	Frecuencia	4	1	5
		%	8,0%	2,0%	10,0%
	Omisión - Distorsión – Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	2,0%	2,0%	4,0%
Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	2	4	
	%	4,0%	4,0%	8,0%	
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

☛ Sinfones con /CLV/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este sinfón 16 niños (32%). El error por sustitución lo cometen 4 niños (8%), de los cuales 3 niños (6%) pertenecen al centro educativo urbano y 1 niño (2%) es del centro educativo rural. Error por omisión lo cometen 11 niños (22%), perteneciendo 7 niños (14%) al centro educativo urbano y 4 niños (8%) al centro educativo rural. Los errores por sustitución y omisión son cometidos por 1 niño (2%), que pertenece al centro educativo urbano (Cfr. Tabla 5.47).

Tabla 5.47. Tipo de error en los sinfonos con /CLV/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	18	16	34
		%	36,0%	32,0%	68,0%
	Sustitución	Frecuencia	3	1	4
		%	6,0%	2,0%	8,0%
	Omisión	Frecuencia	7	4	11
		%	14,0%	8,0%	22,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	2,0%	0,0%	2,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Sinfones con /CRV/: Del total de la muestra, tienen dificultad en la articulación de este sínfon 24 niños (48%). El error por sustitución es cometido por 6 niños (12%), perteneciendo 3 niños (6%) al centro educativo urbano y otros 3 niños (6%) al centro educativo rural. El error por omisión lo cometen 16 niños (32%), de los cuales 10 niños (20%) pertenecen al centro educativo urbano y 6 niños (12%) pertenecen al centro educativo rural. Los errores por sustitución y omisión son cometidos por 2 niños (4%), de los cuales 1 niño (2%) pertenece al centro educativo urbano y el otro niño (2%) es del centro educativo rural (Cfr. Tabla 5.48).

Tabla 5.48. Tipo de error en los sinfonos con /CRV/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	15	11	26
		%	30,0%	22,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	3	3	6
		%	6,0%	6,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	10	6	16
		%	20,0%	12,0%	32,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	2,0%	2,0%	4,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

1.13. Otras investigaciones

Podríamos decir que los resultados obtenidos en la evaluación inicial guardan semejanza con los datos obtenidos en otras investigaciones.

☛ Fonemas nasales: en nuestros resultados no hemos encontrado dificultades articulatorias en fonemas nasales. Gallego (1997) en una muestra formada por 32 niños de 5 años tampoco encontró ningún sujeto con dificultad en la pronunciación de fonemas nasales. Bosch (1982) en una muestra de 293 niños con edades entre 3 y 7 años y once meses señaló un porcentaje de dificultad del 0,8 %. Resultados similares obtuvo Serra (1979), quien halló una dificultad articulatoria en las nasales de 1,7%, con una muestra de 628 niños barceloneses de habla castellana.

➤ Oclusivas sordas: en nuestro estudio las oclusivas sordas no presentaron especial dificultad aunque sí apreciamos dificultad en las oclusivas sonoras en sinfón con /d/ y /g/. Gallego (1997) encontró un porcentaje muy bajo con dificultad en la pronunciación de oclusivas sordas (/k/, 1.1% y /t/, 2,3%). En las oclusivas sonoras (/d/, /g/, 4,6%). Para Serra (1979), el porcentaje de error en las oclusivas es de un 7,6%; Bosch (1982) registra un 2,5% de dificultad.

Fricativas: en nuestra muestra sólo encontramos dificultad de articulación en la /s/ en un 8% de niños y en la /θ/ en un 12%. Gallego (1997) encontró dificultad en la /s/ en un 4,6%. Serra (1979) y Bosch (1982), teniendo en cuenta la articulación de todas las fricativas (/s/, /θ/, /x/, /f/), registran un 10,6% y un 9,3% de error respectivamente.

➤ Líquidas (vibrante simple y múltiple): en nuestra evaluación el mayor problema de articulación lo encontramos en los fonemas /r/ y /r̄/ con una dificultad de articulación del 40% y 88% respectivamente. También encontramos dificultad en los sinfones con /r/ en un 48%. Gallego (1997) encontró la mayor dificultad articulatoria en las líquidas (vibrante simple y múltiple) con un 9,2% y un 26,4% respectivamente. Para Serra (1979) existe una dificultad articulatoria en las líquidas y vibrante múltiple del 55.1%. Bosch (1982) confirma una dificultad del 26,2% en los grupos consonánticos y un 27,9% de dificultad articulatoria en la vibrante múltiple.

Por otra parte, al igual que Gallego (1997), hemos observado los tres procesos de simplificación del habla establecidos por Ingram (1976) y constatados, con posterioridad, por otros autores (Serra, 1997; Bosch, 1982; González Valenzuela, 1988):

- a. Procesos relativos a la estructura de la sílaba. En la evaluación inicial hemos observado simplificación de grupos consonánticos por reducción (por ejemplo: “fesa por fresa”, “caba por cabra”, “gifo por grifo”, “bujá por bruja”, “gobo por globo”, pueblo por pueblo”, “pátano por plátano” o “fan por flan”), también encontramos simplificación por reducción de diptongo (por ejemplo: “pe por pie”, “pene por peine”, “jala por jaula”o “pano por piano”). Gallego (1997) encontró simplificación de grupos consonánticos por reducción (por ejemplo: “bazo por brazo”, “pato por plato”). También simplificación por reducción del diptongo creciente /ie/ (“pe por pie”).
- b. Procesos sustitutorios. Los fonemas que hemos encontrado en nuestro trabajo con sustitución y los señalados por Gallego (1997) han sido los siguientes:
 - ↗ Líquidas: lateralización de líquidas vibrantes (“cuchala por cuchara”, “calamelo por caramelo”, “golo por gorro”, “lata por rata”, “puelta por puerta”, “toltuga por tortuga”. Gallego (1997) encontró lateralización de las líquidas, como por ejemplo “golo por gorro”.
 - ↗ Fricativas: Gallego (1997) encontró aspiración de la /s/ ante oclusiva (“mohca por mosca”, dialectal)

- ↻ Oclusivas: En nuestro estudio encontramos pérdida de sonoridad como por ejemplo “tuma por fuma”. Gallego (1997) encontró pérdida de sonoridad como por ejemplo (“kato por gato”).
- c. Procesos de asimilación. En nuestra evaluación inicial hemos encontrado el mismo ejemplo de asimilación de velares que Gallego (1997) “gogo por gorro”.

Romero (2000) en una investigación en la que trabajó con una muestra de 60 niños de Educación Infantil, pertenecientes a cinco centros escolares, reportó que los niños incrementaron su capacidad fonológica.

Este resultado coincide con el de otros estudios previos que habían mostrado su eficacia (Content et al., 1982; Domínguez y Clemente, 1993). Se puede decir que los niños generalizan lo aprendido en una tarea de sustitución de fonemas a otra tarea de adición de fonemas, a diferencia de lo que sucede en el estudio de O’ Connor et al. (1993), que no encuentran generalización entre la realización de diferentes actividades. Romero (2000) también afirma que, tomando la variable sexo, los trastornos en el desarrollo del lenguaje son más frecuente en los niños que en las niñas.

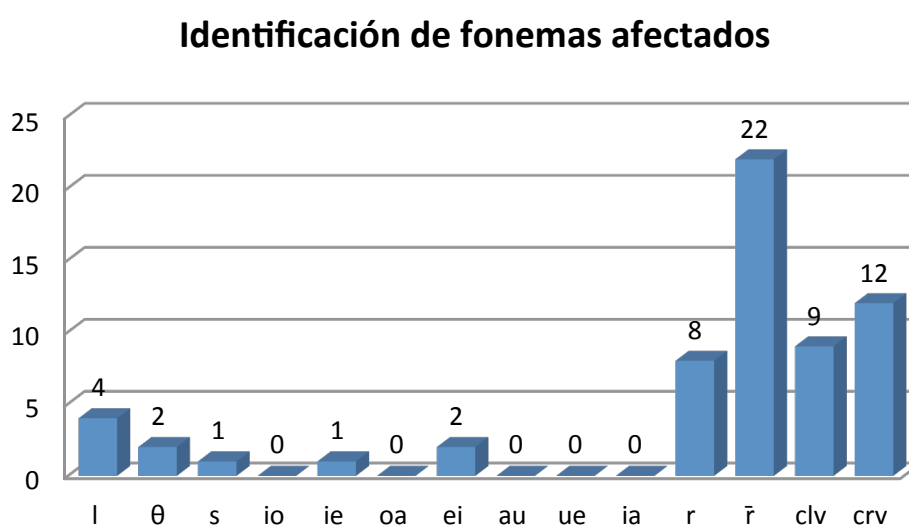
2. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En este apartado describimos, para el grupo experimental, las dificultades articulatorias, Identificación de los fonemas afectados, el número de fonemas afectados en cada niño y el tipo de error cometido antes de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

2.1. Identificación de fonemas afectados

En el grupo experimental, los sujetos de la muestra han articulado incorrectamente los siguientes fonemas y sinfonos: /l/, /θ/, /s/, /ie/, /ei/, /r/, /r̄/ y /CLV/ y /CRV/ (Cfr. Gráfico 5.4).

Gráfico 5.4. Identificación de fonemas afectados.



El porcentaje de error se detalla a continuación:

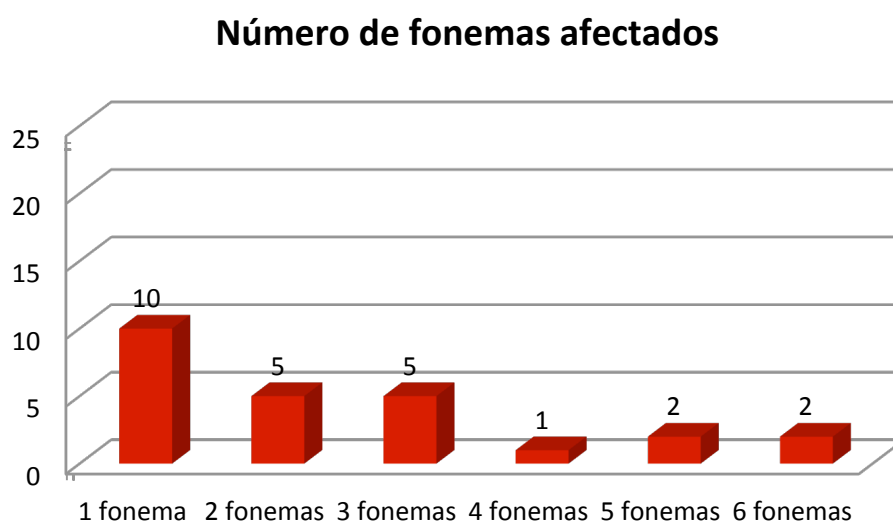
- ☛ Fonema /l/: El 16% (4 niños) presenta este fonema afectado.
- ☛ Fonema /θ/: El 8% (2 niños) muestra este fonema afectado.
- ☛ Fonema /s/: El 4% (1 niño) manifiesta este fonema afectado.
- ☛ Diptongo /ie/: El 4% (1 niño) se detectó con este diptongo afectado.
- ☛ Diptongo /ei/: El 8% (2 niños) advertimos con este diptongo afectado.
- ☛ Fonema /r/: El 32% (8 niños) divisamos con este fonema afectado.

- ☛ Fonema /r̄/: El 88% (22 niños) presenta este fonema afectado.
- ☛ Sinfones con /CLV/: El 36% (9 niños) mostró este sinfón afectado.
- ☛ Sinfones con /CRV/: El 48% (12 niños) constatamos con este sinfón afectado.

2.2. Número de fonemas afectados

En el grupo experimental, el número de fonemas con dificultad en la articulación es variable, está entre 1 y 6 (Cfr. Gráfico 5.5).

Gráfico 5.5. Número de fonemas afectados.



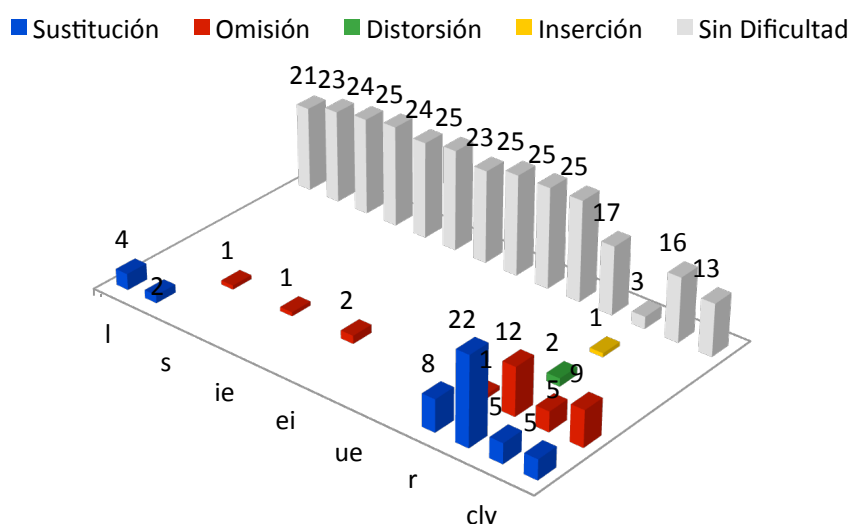
Del total del grupo experimental (25 niños) el 40% (10 niños) presenta 1 fonema afectado, el 20% (5 niños) presenta 2 y 3 fonemas afectados, el 4% (1 niño) presenta 4 fonemas afectados y el 8% (2 niños) presenta 5 y 6 fonemas afectados.

Se aprecia un 2,44 de media de fonemas afectados, siendo el número de fonemas afectados más frecuente 1. El mínimo de fonemas afectados que presenta el grupo experimental es 1 y el máximo 6.

2.3. Tipo de error producido en cada fonema

En el Gráfico 5.6 mostramos los tipos de error encontrados, que describimos a continuación.

Gráfico 5.6. Tipos de errores en los fonemas afectados del grupo experimental.



- Fonema /l/: El 16% del grupo experimental (4 niños) sustituye este fonema. El 84% restante (21 niños) no muestra dificultad.
- Fonema /θ/: El 8% del grupo experimental (2 niños) sustituye este fonema. El 92% (23 niños) no tiene dificultad en la articulación.
- Fonema /s/: El 4% del grupo experimental (1 niño) omite este fonema. El 96% (24 niños) no muestra problema de articulación.

- ↻ Diptongo /io/: El 100% de los niños del grupo experimental no presenta dificultad en la articulación de este diptongo.
- ↻ Diptongo /ie/: El 4% del grupo experimental (1 niño) omite este diptongo. El 96% (24 niños) lo articula correctamente.
- ↻ Diptongo /oa/: El 100% de los niños del grupo experimental no manifiesta dificultad en la articulación de este diptongo.
- ↻ Diptongo /ei/: El 8% del grupo experimental (2 niños) omite este diptongo. El 92% (23 niños) lo articula correctamente.
- ↻ Diptongo /au/: El 100% de los niños del grupo experimental articula correctamente este diptongo.
- ↻ Diptongo /ue/: El 100% de los niños del grupo experimental no manifiesta dificultad en la articulación de este diptongo.
- ↻ Diptongo /ia/: El 100% del grupo experimental articulan correctamente este diptongo.
- ↻ Fonema /r/: El 28% del grupo experimental (7 niños) sustituye este fonema y el 4% (1 niño) lo sustituye o lo omite. El 68% (17 niños) no tiene dificultad en la articulación.
- ↻ Fonema /r̄/: El 32% del grupo experimental (8 niños) presenta error por sustitución; el 44% (11 niños) presenta error por sustitución y omisión; el 4% (1 niño) se advierte con error por sustitución y distorsión; el 4% (1 niño) pone de manifiesto error por sustitución e inserción y el 4% (1 niño) presenta error por sustitución, omisión y distorsión. El 12% restante (3 niños) articula correctamente este fonema.

- ↻ Sinfón con /CLV/: El 16% (4 niños) presenta error por sustitución; otro 16% (4 niños) presenta error por omisión y un 4% (1 niño) presenta error por sustitución y omisión. El 64% (16 niños) articula correctamente este sinfón.
- ↻ Sinfón con /CRV/: El 12% (3 niños) presenta error por sustitución; el 28% (7 niños) presenta error por omisión y el 8% (2 niños) presenta error por sustitución y omisión. El 52% (13 niños) articula correctamente este sinfón.

2.4. Identificación de los fonemas afectados según el sexo

Los fonemas afectados que se han observado en función del sexo se muestran en la Tabla 5.49.

Tabla 5.49. Identificación de fonemas afectados según el sexo.

		Sexo del niño		
		Niño	Niña	Total
Fonema /l/	Frecuencia	3	1	4
	%	75,0%	25,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%
Fonema /r/	Frecuencia	8	0	8
	%	100,0%	,0%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	17	5	22
	%	77,3%	22,7%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	8	1	9
	%	88,9%	11,1%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	10	2	12
	%	83,3%	16,7%	100,0%

↻ Fonema /l/: Tienen dificultad en la articulación de este fonema 3 niños (75%) y 1 niña (25%).

↻ Fonema /θ/: Presentan dificultad en la articulación de este fonema 2 niños (100%) y 0 niñas (0%).

- ↻ Fonema /s/: Muestra dificultad en la articulación de este fonema 1 niños y ninguna niña.
- ↻ Diptongo /ie/: Evidencia dificultad en la articulación de este fonema 1 niños y ninguna niña.
- ↻ Diptongo /ei/: En diptongo presentan dificultad de pronunciación 2 niños y ninguna niña.
- ↻ Fonema /r/: En este fonema muestran dificultad de pronunciación sólo 8 niños.
- ↻ Fonema /r̄/: En este fonema presentan dificultad de pronunciación 17 niños (77,3%) y 5 niñas (22,7%).
- ↻ Sinfones con /CLV/: En este sinfón tienen dificultad de pronunciación 8 niños (88,9%) y 1 niña (11,1%).
- ↻ Sinfones con /CRV/: En este sinfón presentan dificultad de pronunciación 10 niños (83,3%) y 2 niñas (16,7%).

2.5. Número de fonemas afectados según el sexo

En la Tabla 5.50 se recoge el número de fonemas afectados en los sujetos que constituyen el grupo experimental, según el sexo.

Tabla 5.50. Número de fonemas afectados según el sexo.

		Sexo del niño		
		Niño	Niña	Total
1 fonema	Frecuencia	6	4	10
	%	31,6%	66,7%	40,0%
2 fonemas	Frecuencia	4	1	5
	%	21,1%	16,7%	20,0%
3 fonemas	Frecuencia	4	1	5
	%	21,1%	16,7%	20,0%
4 fonemas	Frecuencia	1	0	1
	%	5,3%	0,0%	4,0%
5 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	10,5%	0,0%	8,0%
6 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	10,5%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	19	6	25
	%	100,0%	100,0%	100,0%

De los 19 niños que forman parte del grupo experimental, el 31,6% (6 niños) articula incorrectamente 1 fonema, el 21,1% (4 niños) lo hace con 2 y 3 fonemas, el 5,3% (1 niño) tiene dificultad en articular correctamente 4 fonemas y el 10,2% (2 niños) tiene dificultad de articulación en 5 y 6 fonemas.

De las 6 niñas que constituyen el grupo experimental, el 66,7% (4 niñas) muestra dificultad de articulación en 1 fonema y el 16,7% (1 niña) tiene dificultad en la articulación en 2 ó 3 fonemas.

2.6. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo

Según el sexo, el tipo de error cometido se distribuye de la siguiente manera:

- Fonema /l/: De los 4 niños (16%) del grupo experimental que sustituyen este fonema, 3 de ellos (12%) son niños y 1 (4%) es niña (Cfr. Tabla 5.51).

Tabla 5.51. Tipo de error en el fonema /l/ según el sexo.

			Sexo del niño		
			Niño	Niña	Total
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	16	5	21
		%	64,0%	20,0%	84,0%
	Sustitución	Frecuencia	3	1	4
		%	12,0%	4,0%	16,0%
Total	Frecuencia	19	6	25	
	%	76,0%	24,0%	100,0%	

- Fonema /θ/: Dos niños (8%) del grupo experimental sustituyen este fonema (Cfr. Tabla 5.52).

Tabla 5.52. Tipo de error en el fonema / θ / según el sexo.

			Sexo del niño		
			Niño	Niña	Total
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	17	6	23
		%	68,0%	24,0%	92,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	19	6	25	
	%	76,0%	24,0%	100,0%	

- Fonema /s/: Un niño (4%) del grupo experimental omite este fonema (Cfr. Tabla 5.53).

Tabla 5.53. Tipo de error en el fonema /s/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	18	6	24
		%	72,0%	24,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	19	6	25	
	%	76,0%	24,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: El total de niños del grupo experimental, 19 niños (76%) y 6 niñas (24%) no presentan dificultad en la articulación de este diptongo (Cfr. Tabla 5.54).

Tabla 5.54. Tipo de error en el diptongo /io/ según el sexo.

		Sexo del niño		
		Niño	Niña	Total
Diptongo /io/ Ninguno	Frecuencia	19	6	25
	%	76,0%	24,0%	100,0%
Total	Frecuencia	19	6	25
	%	76,0%	24,0%	100,0%

↻ Diptongo /ie/: Un niño (4%) del grupo experimental omite este diptongo (Cfr. Tabla 5.55).

Tabla 5.55. Tipo de error en el diptongo /ie/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	18	6	24
		%	72,0%	24,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	19	6	25	
	%	76,0%	24,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /oa/: El total de niños del grupo experimental, 19 niños (76%) y 6 niñas (24%) no presentan dificultad en la articulación de este diptongo (Cfr. Tabla 5.56).

Tabla 5.56. Tipo de error en el diptongo /oa/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	19	6	25
		%	76,0%	24,0%	100,0%
Total		Frecuencia	19	6	25
		%	76,0%	24,0%	100,0%

- ↻ Diptongo /ei/: Dos niños (8%) del grupo experimental omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.57).

Tabla 5.57. Tipo de error en el diptongo /ei/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	17	6	23
		%	68,0%	24,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total		Frecuencia	19	6	25
		%	76,0%	24,0%	100,0%

- ↻ Diptongo /au/: El total de niños del grupo experimental, 19 niños (76%) y 6 niñas (24%) no presentan dificultad en la articulación de este diptongo (Cfr. Tabla 5.58).

Tabla 5.58. Tipo de error en el diptongo /au/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	19	6	25
		%	76,0%	24,0%	100,0%
Total		Frecuencia	19	6	25
		%	76,0%	24,0%	100,0%

↻ Diptongo /ue/: Ninguno de los niños y niñas del grupo experimental muestra dificultad en la articulación de este diptongo (Cfr. Tabla 5.59).

Tabla 5.59. Tipo de error en el diptongo /ue/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	19	6	25
		%	76,0%	24,0%	100,0%
Total		Frecuencia	19	6	25
		%	76,0%	24,0%	100,0%

↻ Diptongo /ia/: La articulación de este diptongo tampoco representa un problema para los niños y niñas de esta muestra (Cfr. Tabla 5.60).

Tabla 5.60. Tipo de error en el diptongo /ia/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	19	6	25
		%	76,0%	24,0%	100,0%
Total		Frecuencia	19	6	25
		%	76,0%	24,0%	100,0%

☛ Fonema /r/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad en la articulación de este fonema el 32% (8 niños); de ellos el 28% (7 niños) sustituye este fonema y el 4% (1 niño) lo sustituye o lo omite (Cfr. Tabla 5.61).

Tabla 5.61. Tipo de error en el fonema /r/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	11	6	17
		%	44,0%	24,0%	68,0%
	Sustitución	Frecuencia	7	0	7
		%	28,0%	0,0%	28,0%
	Sustitución - omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	19	6	25	
	%	76,0%	24,0%	100,0%	

☛ Fonema /r̄/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad en la articulación de este fonema 22 niños (88%). El error por sustitución lo presentan 6 niños (24%) y 2 niñas (8%). El error por sustitución y omisión lo presentan 9 niños (36%) y 2 niñas (8%). El error por sustitución y distorsión y el error por sustitución, omisión y distorsión lo manifiesta 1 niño (4%). El error por sustitución e inserción lo presenta 1 niña (4%) (Cfr. Tabla 5.62).

Tabla 5.62. Tipo de error en el fonema /r̄/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	2	1	3
		%	8,0%	4,0%	12,0%
	Sustitución	Frecuencia	6	2	8
		%	24,0%	8,0%	32,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	9	2	11
		%	36,0%	8,0%	44,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Inserción	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	4,0%	4,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	19	6	25	
	%	76,0%	24,0%	100,0%	

☛ Sinfón con /CLV/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad para articular este sinfón un total de 9 niños (36%), de ellos 4 niños (16%) lo sustituyen, 3 niños (12%) y 1 niña (4%) lo omiten y 1 niño (4%) lo sustituye unas veces y otras lo omite (Cfr. Tabla 5.63).

Tabla 5.63. Tipo de error en los sinfonos con /CLV/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	11	5	16
		%	44,0%	20,0%	64,0%
	Sustitución	Frecuencia	4	0	4
		%	16,0%	0,0%	16,00%
	Omisión	Frecuencia	3	1	4
		%	12,0%	4,0%	16,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Total	Frecuencia	19	6	25
		%	76,0%	24,0%	100,0%

- Sinfón con /CRV/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad para articular este sinfón un total de 12 niños (48%), de ellos 3 niños (12%) lo sustituyen, 5 niños (20%) y 2 niñas (8%) lo omiten y 2 niños (8%) lo sustituyen unas veces y otras lo omiten (Cfr. Tabla 5.64).

Tabla 5.64. Tipo de error en los sinfones con /CRV/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	9	4	13
		%	36,0%	16,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	3	0	3
		%	12,0%	0,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	5	2	7
		%	20,0%	8,0%	28,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	19	6	25	
	%	76,0%	24,0%	100,0%	

2.7. Identificación de los fonemas afectados según la edad

La articulación defectuosa de fonemas y sinfones, según la edad, se muestra en la Tabla 5.65.

Tabla 5.65. Identificación de fonemas afectados según la edad.

		Edad del niño			
		5 años	6 años	7 años	Total
Fonema /l/	Frecuencia	3	0	1	4
	%	75,0%	0,0%	25,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	1	0	1	2
	%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	1	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	0	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	1	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia		0	0	0
	%		0,0%	0,0%	0,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	1	0	1	2
	%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	0	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	0	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Fonema /r/	Frecuencia	4	1	3	8
	%	50,0%	12,5%	37,5%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	10	3	9	22
	%	45,4%	13,6%	40,9%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	6	1	2	9
	%	66,7%	11,1%	22,2%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	6	2	4	12
	%	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%

A tenor de los datos recogidos en esta tabla, se observa lo siguiente:

- ☛ Fonema /l/: Tienen dificultad para articular este fonema 3 niños (75,0%) de 5 años y 1 niño (25%) de 7 años.

- ↻ Fonema /θ/: Presentan dificultad para articular este fonema 1 niño (50%) de 5 años y 1 niño (50%) de 7 años.
- ↻ Fonema /s/: Este fonema se encuentra afectado solamente en 1 niño de 5 años.
- ↻ Diptongo /ie/: Este diptongo lo tiene igualmente afectado sólo 1 niño de 5 años.
- ↻ Diptongo /ei/: Muestran dificultad para articular este fonema 1 niño (50%) de 5 años y 1 niño (50%) de 7 años.
- ↻ Fonema /r/: Evidencian dificultad en la articulación de este fonema 4 niños (50%) de 5 años, 1 niño (12,5%) de 6 años y 3 niños (37,5%) de 7 años.
- ↻ Fonema /ī/: Ponen de manifiesto dificultad para articular este fonema 10 niños (45,4%) de 5 años, 3 niños (13,6%) de 6 años y 9 niños (40,9%) de 7 años.
- ↻ Sinfones con /CLV/: Tienen dificultad para articular este sinfón 6 niños (66,7%) de 5 años, 1 niño (11,1%) de 6 años y 2 niños (22,2%) de 7 años.
- ↻ Sinfones con /CRV/: Muestran dificultad para la articulación de este sinfón 6 niños (50%) de 5 años, 2 niños (16,7%) de 6 años y 4 niños (33,3%) de 7 años.

2.8. Número de fonemas afectados según la edad

En la Tabla 5.66 se recoge el número fonemas afectados por los sujetos que componen la muestra, según edad.

Tabla 5.66. Número de fonemas afectados según la edad.

		Edad del niño			
		5 Años	6 Años	7 Años	Total
1 fonema	Frecuencia	4	2	4	10
	%	36,4%	50,0%	40,0%	40,0%
2 fonemas	Frecuencia	0	1	4	5
	%	0,0%	25,0%	40,0%	20,0%
3 fonemas	Frecuencia	3	1	1	5
	%	27,3%	25,0%	10,0%	20,0%
4 fonemas	Frecuencia	1	0	0	1
	%	9,1%	0,0%	0,0%	4,0%
5 fonemas	Frecuencia	2	0	0	2
	%	18,2%	0,0%	0,0%	8,0%
6 fonemas	Frecuencia	1	0	1	2
	%	9,1%	0,0%	10,0%	8,0%
Total	Frecuencia	11	4	10	25
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Del total de niños de 5 años (11 niños), el 36,4% (4 niños) tiene un fonema afectado, el 27,3% (3 niños) tiene 3 fonemas afectados, el 9,1% (1 niño) tiene 4 y 6 fonemas afectados y el 18,2% (2 niños) tiene 5 fonemas afectados.

Del total de niños de 6 años (4 niños), el 50%, (2 niños) tiene 1 fonema afectado y el 25% (1 niño) tiene 2 y 3 fonemas afectados.

Del total de niños de 7 años (10 niños), el 40% (4 niños) tiene 1 y 2 fonemas afectados y el 10% (1 niño) tiene 3 fonemas afectados.

2.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad

Según la edad, el tipo de error cometido se distribuye de la siguiente manera:

- ☛ Fonema /l/: De los 4 niños del grupo experimental (16%), sustituyen este fonema 3 de ellos (12%) tienen 5 años y 1 (4%) tiene 7 años (Cfr. Tabla 5.67).

Tabla 5.67. Tipo de error en el fonema /l/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	8	4	9	21
		%	32,0%	16,0%	36,0%	84,0%
	Sustitución	Frecuencia	3	0	1	4
		%	12,0%	0,0%	4,0%	16,0%
Total	Frecuencia	11	4	10	25	
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%	

- ☛ Fonema /θ/: De los 2 niños (8%) del grupo experimental que sustituyen este fonema, 1 (4%) tiene 5 años y el otro (4%) 7 (Cfr. Tabla 5.68).

Tabla 5.68. Tipo de error en el fonema /θ/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	10	4	9	23
		%	40,0%	16,0%	36,0%	92,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	0	1	2
		%	4,0%	0,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	11	4	10	25	
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%	

- ☛ Fonema /s/: Sólo uno de los niños de 5 años del grupo experimental omite este fonema (Cfr. Tabla 5.69).

Tabla 5.69. Tipo de error en el fonema /s/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	10	4	10	24
		%	40,0%	16,0%	40,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	0	1
		%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	11	4	10	25	
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%	

- ☛ Diptongo /io/: Del total de niños del grupo experimental, 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años, no presentan dificultad en la articulación de este diptongo. Se representa en la Tabla 5.70.

Tabla 5.70. Tipo de error en el diptongo /io/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	11	4	10	25
		%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%
Total	Frecuencia	11	4	10	25	
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%	

- ☛ Diptongo /ie/: Sólo uno de los niños de 5 años del grupo experimental omite este fonema (Cfr. Tabla 5.71).

Tabla 5.71. Tipo de error en el diptongo /ie/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	10	4	10	24
		%	40,0%	16,0%	40,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	0	1
		%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	11	4	10	25	
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: /: Ninguno de los niños del grupo experimental tiene dificultad para articular este diptongo (Cfr. Tabla 5.72).

Tabla 5.72. Tipo de error en el diptongo /oa/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	11	4	10	25
		%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%
Total	Frecuencia	11	4	10	25	
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: Tienen dificultad para articular este diptongo (omisión) 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años (Cfr. Tabla 5.73).

Tabla 5.73. Tipo de error en el diptongo /ei/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	10	4	9	23
		%	40,0%	16,0%	36,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1	2
		%	4,0%	0,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	11	4	10	25	
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%	

↻ Diptongo /au/: Ninguno de los niños del grupo experimental tiene dificultad para articular este diptongo (Cfr. Tabla 5.74).

Tabla 5.74. Tipo de error en el diptongo /au/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	11	4	10	25
		%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%
Total		Frecuencia	11	4	10	25
		%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%

↻ Diptongo /ue/: Ninguno de los niños del grupo experimental tiene dificultad para articular este diptongo. Sólo uno de los niños de 5 años del grupo experimental omite este fonema (Cfr. Tabla 5.75).

Tabla 5.75. Tipo de error en el diptongo /ue/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	11	4	10	25
		%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%
Total		Frecuencia	11	4	10	25
		%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%

↻ Diptongo /ia/. Ninguno de los niños del grupo experimental tiene dificultad para articular este diptongo (Cfr. Tabla 5.76).

Tabla 5.76. Tipo de error en el diptongo /ia/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	11	4	10	25
		%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%
Total		Frecuencia	11	4	10	25
		%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%

☛ Fonema /r/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad en la articulación de este fonema el 32% (8 niños). De ellos 3 niños (12%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 3 niños (12%) de 7 años lo sustituyen y 1 niño (4%) de 5 años lo sustituye u omite (Cfr. Tabla 5.77).

Tabla 5.77. Tipo de error en el fonema /r/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	7	3	7	17
		%	28,0%	12,0%	28,0%	68,0%
	Sustitución	Frecuencia	3	1	3	7
		%	12,0%	4,0%	12,0%	28,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	0	0	1
		%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%
Total		Frecuencia	11	4	10	25
		%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%

☛ Fonema /r̄/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad en la articulación de este fonema 22 niños (88%). De ellos 5 niños (20%) de 5 años y 3 niños (12%) de 7 años lo sustituyen, 4 niños (16%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 6 niños (24%) de 7 años lo sustituyen u omiten, 1 niño (4%) de 6 años lo sustituye y distorsiona, 1 niño (4%) de 6 años lo sustituye, omite o distorsiona y 1 niño (4%) de 5 años lo sustituye e inserta (Cfr. Tabla 5.78).

Tabla 5.78. Tipo de error en el fonema /r̄/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	1	1	1	3
		%	4,0%	4,0%	4,0%	12,0%
	Sustitución	Frecuencia	5	0	3	8
		%	20,0%	0,0%	12,0%	32,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	4	1	6	11
		%	16,0%	4,0%	24,0%	44,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Inserción	Frecuencia	1	0	0	1
		%	4,0%	0,0%	0,0%	4,00%
	Sustitución - Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	11	4	10	25	
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%	

- Sinfones con /CLV/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad para articular este sinfón un total de 9 niños (36%), de los cuales 2 niños (8%) de 5 años y 2 niños (8%) de 7 años lo sustituyen, 3 niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años lo omiten y 1 niño (4%) de 5 años lo sustituye u omite (Cfr. Tabla 5.79).

Tabla 5.79. Tipo de error en los sinfones con /CLV/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	5	3	8	16
		%	20,0%	12,0%	32,0%	64,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	0	2	4
		%	8,0%	0,0%	8,0%	16,0%
	Omisión	Frecuencia	3	1	0	4
		%	12,0%	4,0%	0,0%	16,0%
Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	0	0	1	
	%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%	
Total	Frecuencia	11	4	10	25	
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%	

☛ Sinfones con /CRV/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad para articular este sinfón un total de 12 niños (48%); de ellos 2 niños (8%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años lo sustituyen, 4 niños (16%) de 5 años y 3 niños (12%) de 7 años lo omiten y 2 niños (8%) de 6 años lo sustituyen y omiten (Cfr. Tabla 5.80).

Tabla 5.80. Tipo de error en los sinfones con /CRV/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	5	2	6	13
		%	20,0%	8,0%	24,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	0	1	3
		%	8,0%	0,0%	4,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	4	0	3	7
		%	16,0%	0,0%	12,0%	28,0%
Sustitución - Omisión	Frecuencia	0	2	0	2	
	%	0,0%	8,0%	0,0%	8,0%	
Total	Frecuencia	11	4	10	25	
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%	

2.10. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo

Los fonemas afectados, según el tipo de centro educativo, se muestran en la Tabla 5.81.

Tabla 5.81. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
Fonema /l/	Frecuencia	2	2	4
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	1	1	2
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	0	0	0
	%	,0%	0,0%	0,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	1	1	2
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	0	0	0
	%	,0%	,0%	,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	0	0	0
	%	,0%	,0%	,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%
Fonema /r/	Frecuencia	6	2	8
	%	75,0%	25,0%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	14	8	22
	%	63,6%	36,4%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	6	3	9
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	7	5	12
	%	58,3%	41,7%	100,0%

- ↻ Fonema /l/: Este fonema lo tienen afectado 2 niños (50%) del centro educativo urbano y 2 niños (50%) del centro educativo rural.
- ↻ Fonema /θ/: Este fonema se encuentra afectado en 1 niño (50%) del centro educativo urbano otro niño (50%) del centro educativo rural.
- ↻ Fonema /s/: Este fonema lo tiene afectado 1 niño del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /ie/: Este diptongo lo tiene afectado 1 niño del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /ei/: Este diptongo lo tienen afectado 1 niño (50%) del educativo urbano y 1 niño (50%) del centro educativo rural.
- ↻ Fonema /r/: Este fonema lo tienen afectado 6 niños (75%) del centro educativo urbano y 2 niños (25%) del centro educativo rural.
- ↻ Fonema /r̄/: Este fonema lo tienen afectado 14 niños (63,6%) del centro educativo urbano y 8 niños (36,4%) del centro educativo rural.
- ↻ Sinfones con /CLV/: Este sinfón lo tienen afectado 6 niños (66,7%) del centro educativo urbano y 3 niños (33,3%) del centro educativo rural.
- ↻ Sinfones con /CRV/: Este sinfón lo tienen afectado 7 niños (58,3%) del educativo urbano y 5 niños (41,7%) del centro educativo rural.

2.11. Número de fonemas afectados según el centro educativo

En la Tabla 5.82 se recoge el número fonemas afectados en los sujetos del grupo experimental, según el tipo de centro educativo.

Tabla 5.82. Número de fonemas afectados según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
1 fonema	Frecuencia	7	3	10
	%	43,8%	33,3%	40,0%
2 fonemas	Frecuencia	3	2	5
	%	18,8%	22,2%	20,0%
3 fonemas	Frecuencia	2	3	5
	%	12,5%	33,3%	20,0%
4 fonemas	Frecuencia	1	0	1
	%	6,3%	0,0%	4,0%
5 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	12,5%	0,0%	8,0%
6 fonemas	Frecuencia	1	1	2
	%	6,3%	11,1%	8,0%
Total	Frecuencia	16	9	25
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Del total de niños pertenecientes al centro educativo urbano (16 niños), el 43,8% (7 niños) tiene 1 fonema afectado, el 18,8% (3 niños) tiene 2 fonemas afectados, el 12,5% (2 niños) tiene 3 y 5 fonemas afectados respectivamente y el 6,3% (1 niño) tiene afectados 4 y 6 fonemas respectivamente.

Del total de niños pertenecientes al centro educativo rural (9 niños), el 33,3% (3 niños) tiene 1 y 3 fonemas afectados, el 22,2% (2 niños) tiene 2 fonemas afectados y el 11,1% (1 niño) tiene 6 fonemas afectados.

2.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo

Según el nivel educativo, el tipo de error cometido se distribuye de la siguiente manera:

- ☛ Fonema /l/: De los 4 niños (16%) del grupo experimental que lo sustituyen, el 8% (2 niños) son del centro educativo urbano y el otro 8% (2 niños) son del centro educativo rural (Cfr. Tabla 5.83).

Tabla 5.83. Tipo de error en el fonema /l/ según el centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	14	7	21
		%	56,0%	28,0%	84,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	2	4
		%	8,0%	8,0%	16,0%
Total	Frecuencia	16	9	25	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ☛ Fonema /θ/: Del total de niños del grupo experimental, 2 niños (8%) sustituyen este fonema. De ellos 1 niño (4%) es del centro educativo urbano y otro pertenece al centro educativo rural (Cfr. Tabla 5.84).

Tabla 5.84. Tipo de error en el fonema /θ/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /θ	Ninguno	Frecuencia	15	8	23
		%	60,0%	32,0%	92,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	16	9	25	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ☛ Fonema /s/: Sólo 1 de los niños del centro urbano tiene dificultad para producir (omisión) este fonema (Cfr. Tabla 5.85).

Tabla 5.85. Tipo de error en el fonema /s/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	15	9	24
		%	60,0%	36,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	16	9	25	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ☛ Diptongo /io/: Ninguno de los 16 niños del centro urbano (64%), ni los 9 niños (36%) del centro rural tienen dificultad para articular este diptongo (Cfr. Tabla 5.86).

Tabla 5.86. Tipo de error en el diptongo /io/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	16	9	25
		%	64,0%	36,0%	100,0%
Total		Frecuencia	16	9	25
		%	64,0%	36,0%	100,0%

↻ Diptongo /ie/: Sólo 1 de los niños del centro urbano tiene dificultad Para producir (omisión) este fonema (Cfr. Tabla 5.87).

Tabla 5.87. Tipo de error en el diptongo /ie/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	15	9	24
		%	60,0%	36,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total		Frecuencia	16	9	25
		%	64,0%	36,0%	100,0%

↻ Diptongo /oa/: Ninguno de los 16 niños descentro urbano (64%), ni los 9 niños (36%) del centro rural tienen dificultad para articular este diptongo (Cfr. Tabla 5.88).

Tabla 5.88. Tipo de error en el diptongo /oa/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	16	9	25
		%	64,0%	36,0%	100,0%
Total		Frecuencia	16	9	25
		%	64,0%	36,0%	100,0%

- ↻ Diptongo /ei/: Del total de niños del grupo experimental, 2 niños (8%) omiten este diptongo. El 4% (1 niño) es del centro educativo urbano y el 4% (1 niño) pertenece al centro educativo rural (Cfr. Tabla 5.89).

Tabla 5.89. Tipo de error en el diptongo /ei/ según el tipo de centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	15	8	23
		%	60,0%	32,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	16	9	25	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /au/: Ninguno de los 16 niños descentro urbano (64%), ni los 9 niños (36%) del centro rural tienen dificultad para articular este diptongo (Cfr. Tabla 5.90).

Tabla 5.90. Tipo de error en el diptongo /au/ según el tipo de centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	16	9	25
		%	64,0%	36,0%	100,0%
Total	Frecuencia	16	9	25	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /ue/: Ninguno de los 16 niños descentro urbano (64%), ni los 9 niños (36%) del centro rural tienen dificultad para articular este diptongo (Cfr. Tabla 5.91).

Tabla 5.91. Tipo de error en el diptongo /ue/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
Diptongo /ue/ Ninguno	Frecuencia	16	9	25
	%	64,0%	36,0%	100,0%
Total	Frecuencia	16	9	25
	%	64,0%	36,0%	100,0%

↻ Diptongo /ia/: Ninguno de los 16 niños descentro urbano (64%), ni los 9 niños (36%) del centro rural tienen dificultad para articular este diptongo (Cfr. Tabla 5.92).

Tabla 5.92. Tipo de error en el diptongo /ia/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
Diptongo /ia/ Ninguno	Frecuencia	16	9	25
	%	64,0%	36,0%	100,0%
Total	Frecuencia	16	9	25
	%	64,0%	36,0%	100,0%

↻ Fonema /r/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad en la articulación de este fonema 8 niños (32%), de ellos 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural lo sustituyen, y 1 niño (4%) que pertenece al centro educativo urbano lo sustituye u omite (Cfr. Tabla 5.93).

Tabla 5.93. Tipo de error en el fonema /r/ según el tipo de centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	10	7	17
		%	40,0%	28,0%	68,0%
	Sustitución	Frecuencia	5	2	7
		%	20,0%	8,0%	28,0%
	Sustitución-Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	16	9	25	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

☛ Fonema /r̄/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad en la articulación de este fonema 22 niños (88%). El error por sustitución lo presentan 8 niños (32%); de ellos 5 niños (20%) son del centro educativo urbano y 3 niños (12%) pertenecen al centro educativo rural. Uno de los niños del centro educativo urbano comete errores por sustitución o distorsión y otro niño del centro educativo rural lo sustituye o inserta (Cfr. Tabla 5.94).

Tabla 5.94. Tipo de error en el fonema /r̄/según el tipo de centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	2	1	3
		%	8,0%	4,0%	12,0%
	Sustitución	Frecuencia	5	3	8
		%	20,0%	12,0%	32,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	7	4	11
		%	28,0%	16,0%	44,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Inserción	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	4,0%	4,0%
Total	Frecuencia	16	9	25	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

☛ Sifón con /CLV/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad para articular este sifón un total de 9 niños (36%). De ellos 3 niños (12%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural lo sustituyen, 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural lo omiten y 1 niño (4%) que pertenece al centro educativo urbano, lo sustituye o lo omite (Cfr. Tabla 5.95).

Tabla 5.95. Tipo de error en los sifones con /CLV/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Sifones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	10	6	16
		%	40,0%	24,0%	64,0%
	Sustitución	Frecuencia	3	1	4
		%	12,0%	4,0%	16,0%
	Omisión	Frecuencia	2	2	4
		%	8,0%	8,0%	16,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	16	9	25	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

☛ Sifón con /CRV/: Del total de niños del grupo experimental, tienen dificultad para articular este sifón un total de 12 niños (48%), de ellos, 2 niños (8%) que pertenecen al centro educativo urbano y 1 niño (4%) que pertenece al centro educativo rural lo sustituyen, 4 niños (16%) que pertenecen al centro educativo urbano y 3 niños (12%) que pertenecen al centro educativo rural lo omiten y 1 niño (4%) que pertenece al centro educativo urbano y 1 niño (4%) que pertenece al centro educativo rural lo sustituyen y lo omiten. Se representa en la Tabla 5.96.

Tabla 5.96. Tipo de error en los sinfonos con /CRV/ según el tipo de centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	9	4	13
		%	36,0%	16,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	1	3
		%	8,0%	4,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	4	3	7
		%	16,0%	12,0%	28,0%
	Sustitución - Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	16	9	25	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

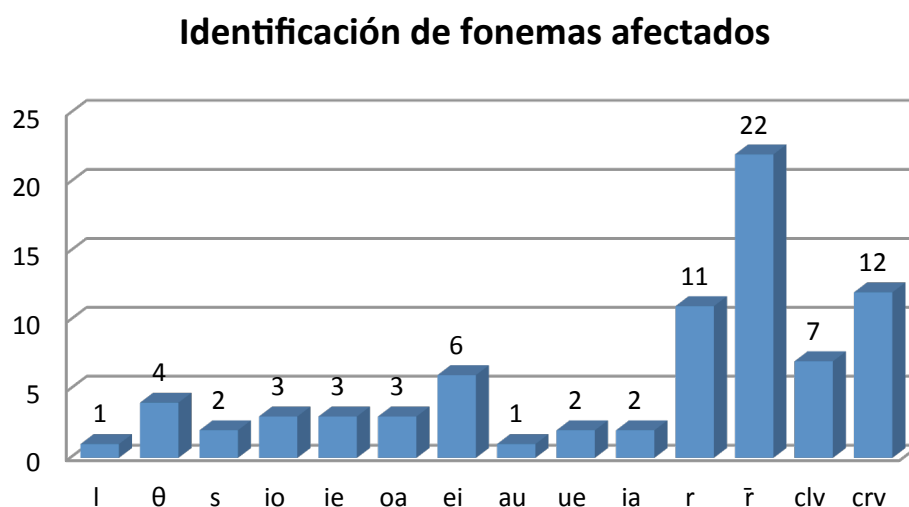
3. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL GRUPO CONTROL ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En este apartado detallamos las dificultades articulatorias detectadas en el grupo control, Identificación de los fonemas afectados, el número de fonemas afectados en cada niño y el tipo de error cometido, antes de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

3.1. Identificación de fonemas afectados

En el grupo control los fonemas articulados incorrectamente han sido los siguientes: /l/, /θ/, /s/, /io/ /ie/, /oa/, /ei/, /au/, /ia/, /r/, /r̄/ y los sinfonos con /CLV/ y /CRV/ (Cfr. Gráfico 5.7).

Gráfico 5.7. Identificación de fonemas afectados.



El porcentaje de error es el siguiente:

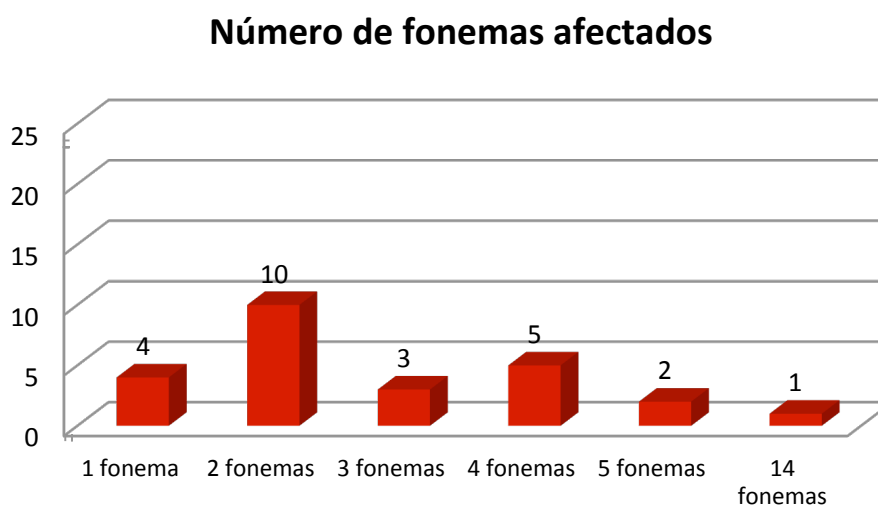
- ↻ Fonema /l/: El 4% (1 niño) presenta este fonema afectado.
- ↻ Fonema /θ/: El 16% (4 niños) muestra este fonema afectado.
- ↻ Fonema /s/: El 8% (2 niños) tiene este fonema afectado.
- ↻ Diptongo /io/: El 12% (3 niños) posee este diptongo afectado.
- ↻ Diptongo /ie/: El 12% (3 niños) evidencia este diptongo afectado.
- ↻ Diptongo /oa/: El 12% (3 niños) pone al descubierto este diptongo afectado.
- ↻ Diptongo /ei/: El 24% (6 niños) presenta este diptongo afectado.
- ↻ Diptongo /au/. El 4% (1 niño) aparece con este diptongo afectado.
- ↻ Fonema /r/: El 48% (12 niños) se muestra con este fonema afectado.
- ↻ Fonema /r̄/: El 88% (22 niños) tiene este fonema afectado.
- ↻ Sinfón con /CLV/: El 28% (7 niños) posee este sinfón afectado.

↻ Sinfón con /CRV/: El 48% (12 niños) muestra este sinfón afectado.

3.2. Número de fonemas afectados

En el grupo control el número de fonemas con dificultad en la articulación es variable, está entre 1 y 14 fonemas (Cfr. Gráfico 5.8).

Gráfico 5.8. Número de fonemas afectados.



Del total de niños del grupo control, el 16% (4 niños) presenta un fonema afectado, el 40% (10 niños) tiene 2 fonemas afectados, el 12% (3 niños) muestra 3 fonemas afectados, el 20% (5 niños) posee 4 fonemas afectados, el 8% (2 niños) presenta 5 fonemas afectados y el 4% (1 niño) presenta 14 fonemas afectados.

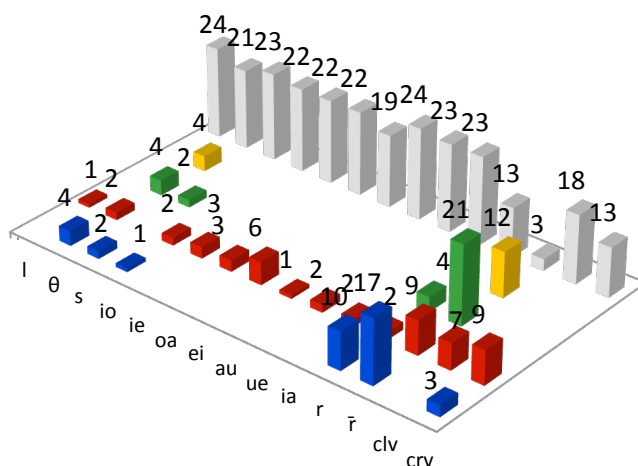
Se observa un 3,32 de media de fonemas afectados, siendo el número de fonemas afectados más frecuente 2. El mínimo de fonemas afectados que presenta el grupo control es 1 y el máximo que presenta dicho grupo son 14.

3.3. Tipo de error producido en cada fonema

En el grupo control los tipos de error encontrados los mostramos en el Gráfico 5.9 y los describimos a continuación.

Gráfico 5.9. Tipos de errores en los fonemas afectados del grupo experimental.

■ Sustitución ■ Omisión ■ Distorsión ■ Inserción ■ Sin dificultad



- ☛ Fonema /l/: El 4% del grupo control (1 niño) omite este fonema. El 96% restante (24 niños) no tienen dificultad en la articulación.
- ☛ Fonema /θ/: El 8% del grupo control (2 niños) presenta error por sustitución, distorsión e inserción y otro 8% (2 niños) presenta dificultad en la articulación por sustitución, omisión, distorsión e

inserción. El 84% restante (21 niños) no tiene dificultad en la articulación de este fonema.

- ↻ Fonema /s/: El 8% del grupo control (2 niños) sustituye y distorsiona este fonema. El 92% restante (23 niños) no tiene dificultad en la articulación.
- ↻ Diptongo /io/: El 4% del grupo control (1 niño) sustituye este diptongo y el 8% (2 niños) lo omite. El 88% restante (22 niños) no tiene dificultad en la articulación.
- ↻ Diptongo /ie/: El 12% del grupo control (3 niños) omite este diptongo. El 88% restante (22 niños) no presenta dificultad en la articulación.
- ↻ Diptongo /oa/: El 12% del grupo control (3 niños) omite este diptongo. El 88% restante (22 niños) no presenta dificultad en la articulación.
- ↻ Diptongo /ei/: El 24% del grupo control (6 niños) omite este diptongo. El 76%, restante (19 niños) no presenta dificultad en la articulación.
- ↻ Diptongo /au/: El 4% del grupo control (1 niño) omite este diptongo. El 96% restante (24 niños) no presenta dificultad en la articulación.
- ↻ Diptongo /ue/: El 8% del grupo control (2 niños) omite este diptongo. El 92% restante (23 niños) no presenta dificultad en la articulación.
- ↻ Diptongo /ia/: El 8% del grupo control (2 niños) omite este diptongo. El 92% restante (23 niños) no presenta dificultad en la articulación.
- ↻ Fonema /r/: El 28% del grupo control (7 niños) sustituye este fonema, el 4% (1 niño) lo omite, el 12% (3 niños) lo sustituye y distorsiona y el 4% (1 niño) lo omite y distorsiona. El 52% restante (13 niños) no presenta dificultad en la articulación.

- ↻ Fonema /f/: El 32% del grupo control (8 niños) presenta error por sustitución y distorsión. El 8% (2 niños) presenta error por omisión y distorsión. El 4% (1 niño) presenta error por omisión e inserción. El 20% (5 niños) presenta error por sustitución, distorsión e inserción. El 8% (2 niños) presenta error por omisión, distorsión e inserción. Y el 16% (4 niños) error por sustitución, omisión, distorsión e inserción. El 12% restante (3 niños) no presenta dificultad en la articulación.
- ↻ Sinfón con /CLV/: El 28% del grupo control (7 niños) sustituye este sinfón. El 72% restante (18 niños) no presenta dificultad en la articulación.
- ↻ Sinfón con /CRV/: El 12% del grupo control (3 niños) sustituye este sinfón y el 36% (9 niños) lo omite. El 52% restante (13 niños) no presenta dificultad en la articulación.

3.4. Identificación de fonemas afectados según sexo

Los fonemas afectados que se han observado en función del sexo se muestran en la Tabla 5.97.

Tabla 5.97. Identificación de fonemas afectados según el sexo.

		Sexo del niño		Total
		Niño	Niña	
Fonema /l/	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	2	2	4
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	1	1	2
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	2	4	6
	%	33,3%	66,7%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,00%	100,00%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	2	2
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Fonema /r/	Frecuencia	6	6	12
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	12	10	22
	%	54,5%	45,5%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	4	3	7
	%	57,1%	49,2%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	5	7	12
	%	41,7%	58,3%	100%

↻ Fonema /l/: Este fonema lo tiene afectado 1 niña.

↻ Fonema /θ/: Este fonema lo tienen afectado 2 niños (50%) y 2 niñas (50%).

- ↻ Fonema /s/: Este fonema lo tienen afectado 1 niño (50%) y 1 niña (50%).
- ↻ Diptongo /io/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños (66,7%) y 1 niña (33,3%).
- ↻ Diptongo /ie/: Este diptongo lo tienen afectado 1 niño (33,3%) y 2 niñas (66,7%).
- ↻ Diptongo /oa/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños (66,7%) y 1 niña (33,3%).
- ↻ Diptongo /ei/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños (33,3%) y 4 niñas (66,7%).
- ↻ Diptongo /au/. Este diptongo lo tiene afectado 1 niño.
- ↻ Diptongo /ue/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños.
- ↻ Diptongo /ia/. Este diptongo lo tienen afectado 2 niñas.
- ↻ Fonema /r/: Este fonema lo tienen afectado 6 niños (50%) y 6 niñas (50%).
- ↻ Fonema /r̄/: Este fonema lo tienen afectado 12 niños (54,5%) y 10 niñas (45,5%).
- ↻ Sinfón con /CLV/: Este sinfón lo tienen afectado 4 niños (57,1%) y 3 niñas (42,9%).
- ↻ Sinfón con /CRV/: Este sinfón lo tienen afectado 5 niños (41,7%) y 7 niñas (58,3%).

3.5. Número de fonemas afectados según sexo

En la Tabla 5.98 se recoge el número de fonemas afectados en los sujetos que componen el grupo control según sexo.

Tabla 5.98. Número de fonemas afectados según el sexo.

		Sexo del niño		
		Niño	Niña	Total
1 fonema	Frecuencia	4	0	4
	%	30,8%	0,0%	16,0%
2 fonemas	Frecuencia	4	6	10
	%	30,8%	50,0%	40,0%
3 fonemas	Frecuencia	0	3	3
	%	,0%	25,0%	12,0%
4 fonemas	Frecuencia	3	2	5
	%	23,1%	16,7%	20,0%
8 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	15,4%	0,0%	8,0%
14 fonemas	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	8,3%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25
	%	100,0%	100,0%	100,0%

De los 13 niños que forman parte del grupo control, el 30,8% (4 niños) articula incorrectamente 1 y 2 fonemas, el 23,1% (3 niños) articula incorrectamente 4 fonemas y el 15,4% (2 niños) articula incorrectamente 8 fonemas.

De las 12 niñas que conforman el grupo control, el 50% (6 niñas) muestra dificultad en la articulación de 2 fonemas, el 25% (3 niñas) articula incorrectamente 4 fonemas y el 8,3% (1 niña) tiene dificultad en la articulación de 14 fonemas.

3.6. Tipo de error producido en cada fonema según sexo

En relación al sexo, el tipo de error cometido en los fonemas se distribuye de la siguiente manera:

- ☛ Fonema /l/: Del total del grupo control, 1 niña (4%) omite este fonema (Cfr. Tabla 5.99).

Tabla 5.99. Tipo de error en el fonema /l/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	13	11	24
		%	52,0%	44,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	4,0%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

- ☛ Fonema /θ/: Del total del grupo control, el 4% (1 niño) y el 4% (1 niña) presenta error por sustitución, distorsión e inserción y el 4% (1 niño) y el 4% (1 niña) presenta error de articulación por sustitución, omisión, distorsión e inserción (Cfr. Tabla 5.100).

Tabla 5.100. Tipo de error en el fonema /θ/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	11	10	21
		%	44,0%	40,0%	84,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Fonema /s/: Del total de niños del grupo control 1 niño (4%) y 1 niña (4%) sustituyen y distorsionan este fonema (Cfr. Tabla 5.101).

Tabla 5.101. Tipo de error en el fonema /s/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	12	11	23
		%	48,0%	44,0%	92,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: Del total de niños del grupo control, el 4% (1 niño) sustituye este diptongo y otro 4 % (1 niña) lo omiten (Cfr. Tabla 5.102).

Tabla 5.102. Tipo de error en el diptongo /io/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	11	11	22
		%	44,0%	44,0%	88,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: Del total de niños del grupo control el 4% (1 niño) y el 8% (2 niñas) omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.103).

Tabla 5.103. Tipo de error en el diptongo /ie/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	12	10	22
		%	48,0%	40,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	1	2	3
		%	4,0%	8,0%	12,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: Del total de niños del grupo control el 8% (2 niños) y el 4% (1 niña) omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.104).

Tabla 5.104. Tipo de error en el diptongo /oa/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	11	11	22
		%	44,0%	44,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	2	1	3
		%	8,0%	4,0%	12,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /ei/: Del total de niños del grupo control, 6 niños (24%) tienen dificultad por omisión en la pronunciación de este diptongo. Cuatro (16%) son niñas y 2 (8%) son niños (Cfr. Tabla 5.105).

Tabla 5.105. Tipo de error en el diptongo /ei/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	11	8	19
		%	44,0%	32,0%	76,0%
	Omisión	Frecuencia	2	4	6
		%	8,0%	16,0%	24,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /au/: Del total de niños del grupo control el 4% (1 niño) omite este diptongo (Cfr. Tabla 5.106).

Tabla 5.106. Tipo de error en el diptongo /au/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	12	12	24
		%	48,0%	48,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /ue/: Del total de niños del grupo control el 8% (2 niños) omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.107).

Tabla 5.107. Tipo de error en el diptongo /ue/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	11	12	23
		%	44,0%	48,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,00%	48,00%	100,00%	

↻ Diptongo /ia/: Del total de niños del grupo control el 8% (2 niñas) omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.108).

Tabla 5.108. Tipo de error en el diptongo /ia/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	13	10	23
		%	52,0%	40,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	0	2	2
		%	0,0%	8,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Fonema /r/: Del total de niños del grupo control, tienen dificultad en la articulación de este fonema el 48% (12 niños), de los cuales, el 8% (2 niños) y el 20% (5, niñas) lo sustituyen, el 4% (1 niña) lo omite, el 12% (3 niños) lo sustituye y lo distorsiona y el 4% (1 niño) lo omite y lo distorsiona (Cfr. Tabla 5.109).

Tabla 5.109. Tipo de error en el fonema /r/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	7	6	13
		%	28,0%	24,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	5	7
		%	8,0%	20,0%	28,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	4,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	3	0	3
		%	12,0%	0,0%	12,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Total	Frecuencia	13	12	25
		%	52,0%	48,0%	100,0%

➤ Fonema /r/: Del total de niños del grupo control, tienen dificultad en la articulación de este fonema 22 niños (88%). El error por sustitución lo presentan 6 niños (24%) y 2 niñas (8%). El error por omisión y distorsión lo presentan 1 niño (4%) y 1 niña (4%). El error por omisión e inserción lo presenta 1 niño (4%). El error por sustitución, distorsión e inserción lo presentan 2 niños (8%) y 3 niñas (12%). El error por omisión, distorsión e inserción lo presentan 1 niño (4%) y 1 niña (4%) y el error por sustitución, omisión, distorsión e inserción lo presentan 1 niño (4%) y 3 niñas (12%) (Cfr. Tabla 5.110).

Tabla 5.110. Tipo de error en el fonema /r̄/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	1	2	3
		%	4,0%	8,0%	12,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	6	2	8
		%	24,0%	8,0%	32,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	3	5
		%	8,0%	12,0%	20,0%
	Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	3	4
		%	4,0%	12,0%	16,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

☛ Sinfón con /CLV/: Del total de niños del grupo control, el 16% (4, niños) y el 12% (3 niñas) omiten este sinfón (Cfr. Tabla 5.111).

Tabla 5.111. Tipo de error en el sinfón con /CLV/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Sinfón con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	9	9	18
		%	36,0%	36,0%	72,0%
	Omisión	Frecuencia	4	3	7
		%	16,0%	12,0%	28,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

☛ Sinfones con /CRV/: Del total de niños del grupo control, el 12% (3 niñas) lo sustituye y el 20% (5 niños) y el 16% (4 niñas) lo omiten (Cfr. Tabla 5.112).

Tabla 5.112. Tipo de error en el sinfón con /CRV/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Sinfón con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	8	5	13
		%	32,0%	20,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	0	3	3
		%	0,0%	12,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	5	4	9
		%	20,0%	16,0%	36,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

3.7. Identificación de fonemas afectados según la edad

Los fonemas afectados que se han observado en función a la edad de los niños se muestran la Tabla 5.113.

Tabla 5.113. Identificación de fonemas afectados según la edad.

		Edad del niño			Total
		5 años	6 años	7 años	
Fonema /l/	Frecuencia	0	1	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	2	2	0	4
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	0	2	0	2
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	2	4	0	6
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	1	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	1	1	0	2
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	2	0	2
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /r/	Frecuencia	6	3	3	12
	%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	10	5	7	22
	%	45,4%	22,8%	31,8%	100,0%
Sinfonos con /CLV/	Frecuencia	5	2	0	7
	%	71,4%	28,6%	0,0%	100,0%
Sinfonos con /CRV/	Frecuencia	6	4	2	12
	%	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%

- ↻ Fonema /l/: Este fonema lo tiene afectado 1 niño de 6 años.
- ↻ Fonema /θ/: Este fonema lo tienen afectado 2 niños (50%) de 5 años y 2 niños (50%) de 6 años.
- ↻ Fonema /s/: Este fonema lo tienen afectado 2 niños de 6 años.
- ↻ Diptongo /io/: Este fonema lo tienen afectado 1 niño (33,3%) de 5 años y 2 niños (66,7%) de 6 años.

- ↻ Diptongo /ie/: /: Este fonema lo tienen afectado 1 niño (33,3%) de 5 años y 2 niños (66,7%) de 6 años.
- ↻ Diptongo /oa/: /: Este fonema lo tienen afectado 1 niño (33,3%) de 5 años y 2 niños (66,7%) de 6 años.
- ↻ Diptongo /ei/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños (33,3%) de 5 años y 4 niños (66,7%) de 6 años.
- ↻ Diptongo /au/: Este fonema lo tiene afectado 1 niño de 5 años.
- ↻ Diptongo /ue/: Este diptongo lo tienen afectado 1 niño (50%) de 5 años y 1 niño (50%) de 6 años.
- ↻ Diptongo /ia/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños de 6 años.
- ↻ Fonema /r/: Este fonema lo tienen afectado 6 niños (50%) de 5 años, 3 niños (25%) de 6 años y 3 niños (25%) de 7 años.
- ↻ Fonema /r̄/: Este fonema lo tienen afectado 10 niños (45,4%) de 5 años, 5 niños (22,8%) de 6 años y 7 niños (31,8%) de 7 años.
- ↻ Sinfón con /CLV/: Este sinfón lo tienen afectado 5 niños (71,4%) de 5 años y 2 niños (28,6%) de 6 años.
- ↻ Sinfón con /CRV/: Este sinfón lo tienen afectado 6 niños (50%) de 5 años, 4 niños (33,3%) de 6 años y 2 niños (16,7%) de 7 años.

3.8. Número de fonemas afectados según la edad

En la Tabla 5.114 se recoge el número de fonemas afectados en los sujetos que componen la muestra del grupo control, según edad.

Tabla 5.114. Número de fonemas afectados según la edad.

		Edad del niño			Total
		5 Años	6 Años	7 Años	
1 fonema	Frecuencia	2	1	1	4
	%	16,7%	16,7%	14,3%	16,0%
2 fonemas	Frecuencia	4	0	6	10
	%	33,3%	0,0%	85,7%	40,0%
3 fonemas	Frecuencia	2	1	0	3
	%	16,7%	16,7%	0,0%	12,0%
4 fonemas	Frecuencia	3	2	0	5
	%	25,0%	33,3%	0,0%	20,0%
8 fonemas	Frecuencia	1	1	0	2
	%	8,3%	16,7%	0,0%	8,0%
14 fonemas	Frecuencia	0	1	0	1
	%	0,0%	16,7%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Del total de niños de 5 años (12 niños), el 16,7% (2 niños) tiene 1 y 3 fonemas afectados respectivamente, el 33,3% (4 niños) tiene 2 fonemas afectados, el 25% (3 niños) tiene 4 fonemas afectados y el 8,3% (1 niño) tiene 8 fonemas afectados.

Del total de niños de 6 años (6 niños), el 16,1% (1 niño) tiene 1, 3, 8 y 14 fonemas afectados respectivamente y el 33,3% (2 niños) tiene 4 fonemas afectados.

Del total de niños de 7 años (7 niños), el 14,3% (1 niño) tiene 1 fonema afectado y el 85,7% (6 niños) tiene 2 fonemas afectados.

3.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad

Según la edad, el tipo de error cometido en los fonemas se distribuye de la siguiente manera:

- ☛ Fonema /l/: El niño del grupo control que presenta error por omisión (4%) tiene 6 años de edad (Cfr. Tabla 5.115).

Tabla 5.115. Tipo de error en el fonema /l/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	12	5	7	24
		%	48,0%	20,0%	28,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

- ☛ Fonema /θ/: De los 2 niños (8%) del grupo control que presentan errores por sustitución, distorsión o inserción, el 4% (1 niño) tiene 5 años y otro 4% (1 niño) tiene 6 años. Otros 2 niños (8%) muestran dificultad en la articulación por sustitución, omisión, distorsión o inserción; de ellos el 4% (1 niño) tiene 5 años y otro 4% (1 niño) tiene 6 años (Cfr. Tabla 5.116).

Tabla 5.116. Tipo de error en el fonema /θ/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	10	4	7	21
		%	40,0%	16,0%	28,0%	84,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Fonema /s/: Del total de niños del grupo control, 2 niños (8%) de 6 años sustituyen o distorsionan este fonema (Cfr. Tabla 5.117).

Tabla 5.117. Tipo de error en el fonema /s/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	12	4	7	23
		%	48,0%	16,0%	28,0%	92,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	0	2	0	2
		%	0,0%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: Del total de niños del grupo control, 1 niño (4%) de 6 años sustituye este diptongo y 1 niño (4%) de 5 años y otro de 6 años lo omiten (Cfr. Tabla 5.118).

Tabla 5.118. Tipo de error en el diptongo /io/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	11	4	7	22
		%	44,0%	16,0%	28,0%	88,0%
	Sustitución	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	0	2
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: Del total de niños del grupo control, 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.119).

Tabla 5.119. Tipo de error en el diptongo /ie/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	11	4	7	22
		%	44,0%	16,0%	28,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	1	2	0	3
		%	4,0%	8,0%	0,0%	12,0%
	Total	Frecuencia	12	6	7	25
		%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%

↻ Diptongo /oa/: Del total de niños del grupo control, 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.120).

Tabla 5.120. Tipo de error en el diptongo /oa/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	11	4	7	22
		%	44,0%	16,0%	28,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	1	2	0	3
		%	4,0%	8,0%	0,0%	12,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: Del total de niños del grupo control, 2 niños (8%) de 5 años y 4 niños (16%) de 6 años omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.121).

Tabla 5.121. Tipo de error en el diptongo /ei/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	10	2	7	19
		%	40,0%	8,0%	28,0%	76,0%
	Omisión	Frecuencia	2	4	0	6
		%	8,0%	16,0%	0,0%	24,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /au/: Del total de niños del grupo control, 1 niño (4%) de 5 años omite este diptongo (Cfr. Tabla 5.122).

Tabla 5.122. Tipo de error en el diptongo /au/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	11	6	7	24
		%	44,0%	24,0%	28,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	0	1
		%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ue/: Del total de niños del grupo control 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.123).

Tabla 5.123. Tipo de error en el diptongo /ue/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	11	5	7	23
		%	44,0%	20,0%	28,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	0	2
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ia/: Del total de niños del grupo control, 2 niños (8%) de 6 años omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.124).

Tabla 5.124. Tipo de error en el diptongo /ia/ según edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	12	4	7	23
		%	48,0%	16,0%	28,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	0	2	0	2
		%	,0%	8,0%	,0%	8,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

☛ Fonema /r/: Del total de niños del grupo control, tienen dificultad en la articulación de este fonema el 48% (12 niños). De ellos 6 niños (24%) de 5 años y el 1 niño (4%) de 6 años lo sustituyen; 1 niño (4%) de 6 años lo omite; 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años lo sustituyen o lo distorsionan y 1 niño (4%) de 7 años lo omite o lo distorsiona (Cfr. Tabla 5.125).

Tabla 5.125. Tipo de error en el fonema /r/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	6	3	4	13
		%	24,0%	12,0%	16,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	6	1	0	7
		%	24,0%	4,0%	0,0%	28,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - distorsión	Frecuencia	0	1	2	3
		%	0,0%	4,0%	8,0%	12,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	0	1	1
		%	0,0%	0,0%	4,0%	4,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

☛ Fonema /r̄/: Del total de niños del grupo control, tienen dificultad en la articulación de este fonema 22 niños (88%). El error por sustitución lo presentan 3 niños (12%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 4 niños (16%) de 7 años. Los errores por omisión o distorsión lo presentan 2 niños (8%) de 7 años. Los errores por omisión e inserción lo presenta 1 niño (4%) de 5 años. Los errores por sustitución, distorsión e inserción lo presentan 2 niños (8%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 1 niño (4%) de 7 años. Los errores por omisión, distorsión e inserción lo presentan 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años. Los errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción lo muestran 3 niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años (Cfr. Tabla 5.126).

Tabla 5.126. Tipo de error en el fonema /r̄/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	2	1	0	3
		%	8,0%	4,0%	0,0%	12,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	3	1	4	8
		%	12,0%	4,0%	16,0%	32,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	0	2	2
		%	0,0%	0,0%	8,0%	8,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	0	1
		%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	2	1	5
		%	8,0%	8,0%	4,0%	20,0%
	Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	3	1	0	4
		%	12,0%	4,0%	0,0%	16,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

☛ Sinfón con /CLV/: Del total de niños del grupo control, 5 niños de 5 años (20%) y 2 niños (8%) de 6 años omiten este sinfón (Cfr. Tabla 5.127).

Tabla 5.127. Tipo de error en el sinfón con /CLV/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	7	4	7	18
		%	28,0%	16,0%	28,0%	72,0%
	Omisión	Frecuencia	5	2	0	7
		%	20,0%	8,0%	,0%	28,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Sinfón con /CRV/: Del total de niños del grupo control, tienen dificultad para articular este sinfón un total de 12 niños (48%). De ellos 1 niño (4%) de 6 años y 2 niños (8%) de 7 años lo sustituyen y 6 niños (24%) de 5 años y 3 niños (12%) de 6 años lo omiten (Cfr. Tabla 5.128).

Tabla 5.128. Tipo de error en el sinfón con /CRV/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	6	2	5	13
		%	24,0%	8,0%	20,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	0	1	2	3
		%	0,0%	4,0%	8,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	6	3	0	9
		%	24,0%	12,0%	0,0%	36,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

3.10. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo

Los fonemas afectados que se han observado según el centro educativo se muestran en la Tabla 5.129.

Tabla 5.129. Identificación de fonemas afectados según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
Fonema /l/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	4	0	4
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	3	0	3
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	3	0	3
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	6	0	6
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	1	1	2
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /r/	Frecuencia	6	2	12
	%	75,0%	25,0%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	11	11	22
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	5	2	7
	%	71,4%	28,5%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	7	5	12
	%	58,3%	41,7%	100,0%

- ↻ Fonema /l/: Este fonema lo tiene afectado 1 niño que del centro educativo urbano.
- ↻ Fonema /θ/: Este fonema lo tienen afectado 4 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Fonema /s/: Este fonema lo tienen afectado 2 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /io/: Este diptongo lo tienen afectado 3 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /ie/: Este diptongo lo tienen afectado 3 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /oa/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños (66,7%) del centro educativo urbano y 1 niño (33,3%) que pertenece al centro educativo rural.
- ↻ Diptongo /ei/: Este diptongo lo tienen afectado 6 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /au/: Este diptongo lo tiene afectado 1 niño del centro educativo rural.
- ↻ Diptongo /ue/: Este diptongo lo tienen afectado 1 niño (50%) del centro educativo urbano y 1 niño (50%) que pertenece al centro educativo rural.
- ↻ Diptongo /ia/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños del centro educativo urbano.

- ↻ Fonema /r/: Este fonema lo tienen afectado 6 niños (75%) que pertenecen al centro educativo urbano y 2 niños (25%) del centro educativo rural.
- ↻ Fonema /r̄/: Este fonema lo tienen afectado 11 niños (50%) del centro educativo urbano y 11 niños (50%) que pertenecen al centro educativo rural.
- ↻ Sinfón con /CLV/: Este sinfón lo tienen afectado 5 niños (71,4%) del centro educativo urbano y 2 niños (28,5%) que pertenecen al centro educativo rural.
- ↻ Sinfón con /CRV/: Este sinfón lo tienen afectado 7 niños (58,3%) del centro educativo urbano y 5 niños (41,7%) que pertenecen al centro educativo rural.

3.11. Número de fonemas afectados según el centro educativo

En la Tabla 5.130 se recoge el número de fonemas afectados en los sujetos que componen el grupo control, según tipo de centro educativo.

Tabla 5.130. Número de fonemas afectados según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
1 fonema	Frecuencia	3	1	4
	%	23,1%	8,3%	16,0%
2 fonemas	Frecuencia	2	8	10
	%	15,4%	66,7%	40,0%
3 fonemas	Frecuencia	2	1	3
	%	15,4%	8,3%	12,0%
4 fonemas	Frecuencia	3	2	5
	%	23,1%	16,7%	20,0%
8 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	15,4%	0,0%	8,0%
14 fonemas	Frecuencia	1	0	1
	%	7,7%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Del total de niños que pertenecen al centro educativo urbano (13 niños), el 23,1% (3 niños) tiene 1 y 4 fonemas afectados respectivamente, el 15,4% (2 niños) tiene 2, 3 y 8 fonemas afectados respectivamente y el 7,7% (1 niño) tiene 14 fonemas afectados.

Del total de niños que pertenecen al centro educativo rural (12 niños), el 8,3% (1 niño) tiene afectado 1 fonema, el 66,7% (8 niños), tiene afectados 2 fonemas y el 16,7% (2 niños) tiene afectados 4 fonemas.

3.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo

Según el nivel educativo, el tipo de error cometido en los fonemas se distribuye de la siguiente manera:

- Fonema /l/: El niño del grupo control que presenta error por omisión (4%) pertenece al centro educativo urbano (Cfr. Tabla 5.131).

Tabla 5.131. Tipo de error en el fonema /l/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	12	12	24
		%	48,0%	48,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Fonema /θ/: Del total de niños del grupo control, 2 niños (8%) del centro educativo urbano presentan errores por sustitución, distorsión o inserción y 2 niños (8%) del centro educativo urbano presentan error de sustitución, omisión, distorsión o inserción (Cfr. Tabla 5.132).

Tabla 5.132. Tipo de error en el fonema /θ/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	9	12	21
		%	36,0%	48,0%	84,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Fonema /s/: Del total de niños del grupo control, 2 niños (8%) del centro educativo urbano sustituyen u omiten este fonema (Cfr. Tabla 5.133).

Tabla 5.133. Tipo de error en el fonema /s/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	11	12	23
		%	44,0%	48,0%	92,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: Del total de niños del grupo control, 1 niño (4%) del centro educativo urbano sustituye este diptongo y otros 2 niños (8%) (Cfr. Tabla 5.134).

Tabla 5.134. Tipo de error en el diptongo /io/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	10	12	22
		%	40,0%	48,0%	88,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: Del total de niños del grupo control, 3 niños (12%) del centro educativo urbano omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.135).

Tabla 5.135. Tipo de error en el diptongo /ie/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	10	12	22
		%	40,0%	48,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	3	0	3
		%	12,0%	0,0%	12,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: Del total de niños del grupo control, 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.136).

Tabla 5.136. Tipo de error en el diptongo /oa/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	11	11	22
		%	44,0%	44,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	2	1	3
		%	8,0%	4,0%	12,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: Del total de niños del grupo control, 6 niños (24%) del centro educativo urbano omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.137).

Tabla 5.137. Tipo de error en el diptongo /ei/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	7	12	19
		%	28,0%	48,0%	76,0%
	Omisión	Frecuencia	6	0	6
		%	24,0%	0,0%	24,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /au/: Del total de niños del grupo centro, 1 niño (4%) del centro educativo urbano omite este diptongo (Cfr. Tabla 5.138).

Tabla 5.138. Tipo de error en el diptongo /au/ según el tipo de centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	13	11	24
		%	52,0%	44,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	4,0%	4,0%
Total	Frecuencia		13	12	25
	%		52,0%	48,0%	100,0%

- ↻ Diptongo /ue/: Del total de niños del grupo control, 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.139).

Tabla 5.139. Tipo de error en el diptongo /ue/ según el tipo de centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	12	11	23
		%	48,0%	44,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia		13	12	25
	%		52,0%	48,0%	100,0%

- ↻ Diptongo /ia/: Del total de niños del grupo control, 2 niños (8%) del centro educativo urbano omiten este diptongo (Cfr. Tabla 5.140).

Tabla 5.140. Tipo de error en el diptongo /ia/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	11	12	23
		%	44,0%	48,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

➤ Fonema /r/: Del total de niños del grupo control, tienen dificultad en la articulación de este fonema el 48% (12 niños); de ellos, 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural lo sustituyen, 1 niño (4%) del centro educativo urbano lo omite, 1 niño (4%) que pertenece al centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural lo sustituyen o distorsionan y 1 niño (4%) del centro educativo rural lo omite o lo distorsiona (Cfr. Tabla 5.141).

Tabla 5.141. Tipo de error en el fonema /r/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	7	6	13
		%	28,0%	24,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	4	3	7
		%	16,0%	12,0%	28,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	1	2	3
		%	4,0%	8,0%	12,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	4,0%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

☛ Fonema /r̄/: Del total de niños del grupo control, tienen dificultad en la articulación de este fonema 22 niños (88%). El error por sustitución lo presentan 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 6 niños (24%) del centro educativo rural. Los errores por omisión o distorsión lo presenta 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural. Los errores por omisión o inserción lo presenta 1 niño (4%) del centro educativo urbano. Los errores por sustitución, distorsión o inserción lo presentan 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural. Los errores por omisión, distorsión o inserción lo presentan 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural. Los errores por sustitución, omisión, distorsión o inserción lo presentan 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural (Cfr. Tabla 5.142).

Tabla 5.142. Tipo de error en el fonema /r̄/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	2	1	3
		%	8,0%	4,0%	12,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	2	6	8
		%	8,0%	24,0%	32,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	4	1	5
		%	16,0%	4,0%	20,0%
	Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	2	4
		%	8,0%	8,0%	16,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

- ☛ Sinfón con /CLV/: Del total de niños del grupo control, 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural lo omiten (Cfr. Tabla 5.143).

Tabla 5.143. Tipo de error en el sinfón con /CLV/ según el tipo de centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	8	10	18
		%	32,0%	40,0%	72,0%
	Omisión	Frecuencia	5	2	7
		%	20,0%	8,0%	28,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

- ☛ Sinfón con /CRV/: Del total de niños del grupo control, tienen dificultad para articular este sinfón un total de 12 niños (48%); de ellos 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural lo sustituyen, y 6 niños (24%) del educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural lo omiten (Cfr. Tabla 5.144).

Tabla 5.144. Tipo de error en el sinfón con /CRV/ según el tipo de centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	6	7	13
		%	24,0%	28,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	2	3
		%	4,0%	8,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	6	3	9
		%	24,0%	12,0%	36,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

4. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En este apartado realizamos un análisis para comparar el Grupo Experimental y el Grupo Control, con el fin de observar si existen diferencias significativas entre ambos grupos antes de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

En este sentido, se ha constatado que las diversas pruebas estadísticas utilizadas demuestran la inexistencia de diferencias significativas entre ambos grupos ($p > 0,05$).

Efectuado dicho análisis, los grupos pueden considerarse homogéneos.

4.1. Identificación de fonemas afectados

En este caso, la prueba chi-cuadrado ha puesto de manifiesto que, antes de aplicar el programa, los grupos experimental y control son homogéneos ($p > 0,05$).

- ↻ Fonema /l/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 21 niños (84%) y 4 niños (16%) cometen errores, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 24 niños (96%) y 1 (4%) comete algún error.
- ↻ Fonema /θ/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 23 niños (92%) y 2 (8%) cometen algún error, mientras que en

el Grupo Control articulan correctamente este fonema 21 niños (84%) y 4 (16%) cometen algún error.

↻ Fonema /s/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 24 niños (96%) y 1 (4%) comete algún error, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 23 niños (92%) y 2 (8%) cometen algún error.

↻ Diptongo /io/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo los 25 niños (100%), mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 22 niños (88%) y 3 (12%) cometen algún error.

↻ Diptongo /ie/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 24 niños (96%) y 1 (4%) comete algún error, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 22 niños (88%) y 3 (12%) cometen algún error.

↻ Diptongo /oa/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo los 25 niños (100%), mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 22 niños (88%) y 3 (12%) cometen algún error.

↻ Diptongo /ei/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 23 niños (92%) y 2 (8%) cometen algún error, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 (24%) cometen algún error.

↻ Diptongo /au/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo los 25 niños (100%), mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 24 niños (96%) y 1 (4%) comete algún error.

- ↻ Diptongo /ue/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo los 25 niños (100%), mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 23 niños (92%) y 2 (8%) cometen algún error.
- ↻ Diptongo /ia/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo los 25 niños (100%), mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 23 niños (92%) y 2 (8%) cometen algún error.
- ↻ Fonema /r/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 17 niños (68%) y 8 (32%) cometen algún error, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 13 niños (52%) y 12 (48%) cometen algún error.
- ↻ Fonema /r̄/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 3 niños (12%) y 22 (88%) cometen algún error, al igual que en el Grupo Control, que también articulan correctamente este fonema 3 niños (12%) y 22 (88%) cometen algún error.
- ↻ Sinfón con /CLV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 16 niños (64%) y 9 (36%) cometen algún error, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 18 niños (72%) y 7 (28%) cometen algún error.
- ↻ Sinfón con /CRV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 13 niños (52%) y 12 (48%) cometen algún error, al igual que en el Grupo Control, que también articulan correctamente este sinfón 13 niños (52%) y 12 (48%) cometen algún error.

En la Tabla 5.145 representamos gráficamente los fonemas afectados en el Grupo Experimental y el Grupo Control.

Tabla 5.145. Análisis diferencial de la muestra antes del programa de intervención didáctica.

	TIPO DE GRUPO				p valor
	Grupo Experimental		Grupo Control		
	Ningún error	Algún error	Ningún error	Algún error	
Fonema /l/	21	4	24	1	0,349
Fonema /θ/	23	2	21	4	0,667
Fonema /s/	24	1	23	2	1
Diptongo /io/	25	0	22	3	0,235
Diptongo /ie/	24	1	22	3	0,609
Diptongo /oa/	25	0	22	3	0,235
Diptongo /ei/	23	2	19	6	0,247
Fonemas Diptongo /au/	25	0	24	1	1
Diptongo /ue/	25	0	23	2	0,490
Diptongo /ia/	25	0	23	2	0,490
Fonema /t/	17	8	13	12	0,387
Fonema /r̄/:	3	22	3	22	1
Sinfones con /CLV/	16	9	18	7	0,762
Sinfones con /CRV/	13	12	13	12	1

4.2. Número de fonemas afectados

Tras el análisis realizado podemos comprobar que los grupos pueden considerarse homogéneos, Número de fonemas afectados antes de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica, como demuestra la prueba estadística de Mann-Whitney, prueba no paramétrica que se utiliza cuando la variable a analizar no cumple la normalidad, y cuyo resultado no ha resultado significativo para el número de fonemas afectados ($p=0,212$).

En la Tabla 5.146 podemos observar los valores que ofrece la prueba de Mann-Whitney:

Tabla 5.146. Resultados de la prueba de Mann-Whitney para el número de fonemas afectados.

Estadísticos de contraste^a

	NUM_ FONEMAS_ AFECTADOS_ ANTES
U de Mann-Whitney	250,000
W de Wilcoxon	575,000
Z	-1,247
Sig. asintót. (bilateral)	,212

a. Variable de agrupación: TIPO DE GRUPO

En la Tabla 5.147 incluimos el número de fonemas afectados de cada grupo.

Tabla 5.147. Número de fonemas afectados en el Grupo Experimental y Control antes.

Número de fonemas afectados	TIPO DE GRUPO				p valor
	Grupo Control		Grupo Experimental		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
1 fonema	4	16%	10	40%	0,212
2 fonemas	10	40%	5	20%	
3 fonemas	3	12%	5	20%	
4 fonemas	5	16%	1	4%	
5 fonemas	0	0,0%	2	8%	
6 fonemas	0	0,0%	2	8%	
8 fonemas	2	8%	0	0,0%	
14 fonemas	1	4%	0	0,0%	
Total	25	100,0%	25	100,0%	

En la Tabla 5.147 se aprecia lo siguiente:

- ↻ Con 1 fonema afectado. En el Grupo Experimental 10 niños (71,4%) tienen 1 fonema afectado, mientras que en el Grupo Control son 4 niños (28,6%).
- ↻ Con 2 fonemas afectados. En el Grupo Experimental 5 niños (33,3%) tienen 2 fonemas afectados, mientras que en el Grupo Control son 10 niños (66,7%).
- ↻ Con 3 fonemas afectados. En el Grupo Experimental 5 niños (62,5%) tienen 3 fonemas afectados, mientras que en el Grupo Control son 3 niños (37,5%).
- ↻ Con 4 fonemas afectados. En el Grupo Experimental 1 niño (16,7%) tiene 4 fonemas afectados, mientras que en el Grupo Control son 5 niños (83,3%).
- ↻ Con 6 fonemas afectados. En el Grupo Experimental 2 niños tienen 6 fonemas afectados y ninguno en el grupo control.
- ↻ Con 8 fonemas afectados. En el Grupo Control 2 niños tienen 8 fonemas afectados y ninguno en el grupo control.
- ↻ Con 14 fonemas. En el Grupo Control 1 niño tiene 14 fonemas afectados y ninguno en el grupo control.

4.3. Tipo de error producido en cada fonema

Efectuado el análisis, los grupos pueden considerarse homogéneos, según los errores articulatorios cometidos antes de la aplicación del

programa, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado no ha resultado significativo para cada uno de los tipos de errores articulatorios ($p > 0,05$).

Para realizar el análisis comparado, se han tenido que agrupar variables, ya que para la realización de la prueba chi cuadrado es necesario disponer los datos en tablas 2x2, y en algunas tablas totales de errores cometidos en cada fonema las tablas tenían una dimensión superior a 2x2.

Los resultados se detallan a continuación:

- ↻ Fonema /l/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 21 niños (84%), mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 24 niños (96%). En este fonema cometen error por sustitución 4 niños (16%) del grupo experimental y por omisión 1 niño (4%) del grupo control.
- ↻ Fonema /θ/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 23 niños (92%), mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 21 niños (84%). En este fonema cometen error por sustitución 2 niños (8%) del grupo experimental. El error por sustitución, distorsión e inserción es cometido por 2 niños (8%) del grupo control y el error por sustitución, omisión, distorsión e inserción es cometido por 2 niños (8%) del grupo control.
- ↻ Fonema /s/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 24 niños (96%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 23 niños (92%). En este fonema comete error por omisión 1 niño (4%) del Grupo Experimental y error por sustitución y distorsión 2 niños (8%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /io/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo los 25 niños (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 22 niños (88%). En este diptongo comete error por sustitución 1 niño (4%) del Grupo Control y el error por omisión lo cometen 2 niños (8%) también del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /ie/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 24 niños (96%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 22 niños (88%). En este diptongo cometen error por omisión 1 niño (4%) del Grupo Experimental y 3 niños (12%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /oa/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo los 25 niños (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 22 niños (88%). En este diptongo cometen error por omisión 3 niños (12%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /ei/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 23 niños (92%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 19 niños (76%). En este diptongo cometen error por omisión 2 niños (8%) del Grupo Experimental y 6 niños (24%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /au/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo los 25 niños (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 24 niños (96%). En este diptongo comete error por omisión 1 niño (4%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /ue/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo los 25 niños (100%), mientras que en el Grupo Control lo

articulan correctamente 23 niños (92%). En este diptongo el error por omisión lo cometen 2 niños (8%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /ia/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo los 25 niños (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 23 niños (92%). En este diptongo el error por omisión lo cometen 2 niños (8%) del Grupo Control.
- ↻ Fonema /r/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 17 niños (68%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 13 niños (52%). En este fonema el error por sustitución lo cometen 7 niños (28%) del Grupo Experimental y 7 niños (28%) del Grupo Control. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) del Grupo Control. El error por sustitución y omisión los comete 1 niño (4%) del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y distorsión los cometen 3 niños (12%) del Grupo Control y los errores por omisión y distorsión los comete 1 niño (4%) del Grupo Control.
- ↻ Fonema /r̄/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 3 niños (12%), al igual que en el Grupo Control. En este fonema, el error por sustitución lo cometen 8 niños (32%) del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y omisión los cometen 11 niños (44%) del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y distorsión son cometidos por 1 niño (4%) del Grupo Experimental y 8 niños (32%) del Grupo Control. Los errores por sustitución e inserción son cometidos por 1 niño (4%) del Grupo Experimental. El error por omisión y distorsión lo presentan 2 niños (8%) del Grupo Control. El error por omisión e inserción es cometido por 1 niño (4%) del Grupo Control. El error por sustitución, omisión y distorsión es cometido por 1 niño (4%) del Grupo Experimental. El error por sustitución,

distorsión e inserción es cometido por 5 niños (20%) del Grupo Control. Los errores por omisión, distorsión e inserción es cometido por 2 niños (8%) del Grupo Control. Los errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción los comenten 4 niños (16%) del Grupo Control.

- ↻ Sinfón con /CLV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 16 niños (64%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 18 niños (72%). En este sinfón el error por sustitución lo cometen 4 niños (16%) del Grupo Experimental. El error por omisión lo cometen 4 niños (16%) del Grupo Experimental y 7 niños (28%) del Grupo Control. El error por sustitución y omisión lo comete 1 niño (4%) del Grupo Experimental.
- ↻ Sinfón con /CRV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 13 niños (52%) al igual que en el Grupo Control, que también articulan correctamente este sinfón 13 niños (52%). El error por sustitución lo cometen 3 niños (12%) del Grupo Experimental y 3 niños (12%) del Grupo Control. El error por omisión lo cometen 7 niños (28%) del Grupo Experimental y 9 niños (36%) del Grupo Control. El error por sustitución y omisión los cometen 2 niños (8%) del Grupo Experimental.

En la Tabla 5.148 representamos gráficamente el tipo de error producido en cada fonema del Grupo Experimental y el Grupo Control.

Tabla 5.148. Análisis diferencial de la muestra antes de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

Fonemas	TIPO DE GRUPO						p valor
	Grupo Experimental			Grupo Control			
	Sin error	Con error	Tipo de error	Sin error	Con error	Tipo de error	
/l/	21 (84%)	4 (16%)	S	24 (96%)	1 (4%)	O	0,349
/θ/	23 (92%)	2 (8%)	S	21 (84%)	4 (16%)	S-D I (8%), S-O-D-I (8%)	0,667
/s/	24 (96%)	1 (4%)	O	23 (92%)	2 (8%)	S-D	1
/io/	25 (100%)	0 (0%)	N	22 (88%)	3 (12%)	S I (4%), O (8%)	0,235
/ie/	24 (96%)	1 (4%)	O	22 (88%)	3 (12%)	O	0,609
/oa/	25 (100%)	0 (0%)	N	22 (88%)	3 (12%)	O	0,235
/ei/	23 (92%)	2 (8%)	O	19 (76%)	6 (24%)	O	0,247
/au/	25 (100%)	0 (0%)	N	24 (96%)	1 (4%)	O	1
/ue/	25 (100%)	0 (0%)	N	23 (92%)	2 (8%)	O	0,490
/ia/	25 (100%)	0 (0%)	N	23 (92%)	2 (8%)	O	0,490
/r/	17 (68%)	8 (32%)	S (28%), S-O (4%)	13 (52%)	12 (48%)	S (28%), O (4%), S-D (12%), O-D (4%)	0,387
/r̄/	3 (12%)	22 (88%)	S (32%), S-O (44%), S-D (4%), S-I (4%), S-O-D (4%)	3 (12%)	22 (88%)	S-D (32%), O-D (8%), O-I (4%), S-D-I (20%), O-D-I (8%), S-O-D-I (16%)	1
/CLV/	16 (64%)	9 (36%)	S (16%), O (16%), S-O (4%)	18 (72%)	7 (28%)	O	0,762
/CRV/	13 (52%)	12 (48%)	S (12%), O (28%), S-O (8%)	13 (52%)	12 (48%)	S (12%), O (36%)	1

Clasificación del Tipo de error
 S: Error por sustitución O: Error por Omisión D:Error por Distorsión I: Error por Inserción N:no presenta error en la articulación

4.4. Identificación de fonemas afectados según el sexo

El resultado de la prueba chi-cuadrado ($p > 0,05$) indica que las diferencias entre grupos, antes de aplicar el programa, no son significativas. Los datos son los siguientes:

- ↻ Fonema /l/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 16 niños (64%) y 5 niñas (20%). Tres niños (12%) y 1 niña (4%) cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 13 niños (52%) y 11 niñas (44%). Una niña (4%) comete algún error.
- ↻ Fonema /θ/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 17 niños (68%) y 6 niñas (24%). dos niños (8%) cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 11 niños (44%) y 10 niñas (40%). Dos niños (8%) y 2 niñas (8%) cometen algún error.
- ↻ Fonema /s/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 18 niños (72%) y 6 niñas (24%). Un niño (4%) comete algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 12 niños (48%) y 11 niñas (44%). Un niño (4%) y 1 niña (4%) cometen algún error.
- ↻ Diptongo /io/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 niñas (24%). En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) y 11 niñas (44%). Dos niños (8%) y 1 niña (4%) cometen algún error.

- ↻ Diptongo /ie/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 18 niños (72%) y 6 niñas (24%). Un niño (4%) comete algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 12 niños (48%) y 10 niñas (40%). Un niño (4%) y 2 niñas (8%) cometen algún error.
- ↻ Diptongo /oa/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 niñas (24%). En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) y 11 niñas (44%). Dos niños (8%) y 1 niña (4%) cometen algún error.
- ↻ Diptongo /ei/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 17 niños (68%) y 6 niñas (24%). Dos niños (8%) cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) y 8 niñas (32%). Dos niños (8%) y 4 niñas (16%) cometen algún error.
- ↻ Diptongo /au/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 niñas (24%). En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 12 niños (48%) y 12 niñas (48%). Un niño (4%) comete algún error.
- ↻ Diptongo /ue/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 niñas (24%). En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) y 12 niñas (48%). Dos niños (8%) cometen algún error.
- ↻ Diptongo /ia/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 niñas (24%). En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 13 niños (52%) y 10 niñas (40%). Dos niñas (8%) cometen algún error.

- ↻ Fonema /r/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 11 niños (44%) y 6 niñas (24%). Ocho niños (32%) cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 7 niños (28%) y 6 niñas (24%). Seis niños (24%) y 6 niñas (24%) cometen algún error.

- ↻ Fonema /r̄/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 2 niños (8%) y 1 niña (4%). Diecisiete niños (68%) y 5 niñas (20%) cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 1 niño (4%) y 2 niñas (8%). Doce niños (48%) y 10 niñas (40%) cometen algún error.

- ↻ Sinfones con /CLV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 11 niños (44%) y 5 niñas (20%). Ocho niños (32%) y 1 niña (4%) cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 9 niños (36%) y 9 niñas (36%). cuatro niños (16%) y 3 niñas (12%) cometen algún error.

- ↻ Sinfones con /CRV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 9 niños (36%) y 4 niñas (16%). Diez niños (40%) y 2 niñas (8%) cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 8 niños (32%) y 5 niñas (20%). Cinco niños (20%) y 7 niñas (28%) cometen algún error.

En la Tabla 5.149 representamos gráficamente los fonemas afectados en el Grupo Experimental y el Grupo Control, según el sexo.

Tabla 5.149. Análisis diferencial de la muestra antes del programa de intervención didáctica según sexo.

Sexo	Fonemas	TIPO DE GRUPO				p valor
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		Ningún error	Algún error	Ningún error	Algún error	
Niños	Fonema /l/	13	0	16	3	0,253
	Fonema /θ/	11	2	17	2	1
	Fonema /s/	12	1	18	1	1
	Diptongo /io/	11	2	19	0	0,157
	Diptongo /ie/	12	1	18	1	1
	Diptongo /oa/	11	2	19	0	0,157
	Diptongo /ei/	11	2	17	2	1
	Diptongo /au/	12	1	19	0	0,406
	Diptongo /ue/	11	2	19	0	0,157
	Diptongo /ia/	13	0	19	0	No se calcula p, valor constante
	Fonema /r/	7	6	11	8	1
	Fonema /r̄:/	1	12	2	17	1
	Sinfones con /CLV/	9	4	11	8	0,713
	Sinfones con /CRV/	8	5	9	10	0,491
	Niñas	Fonema /l/	11	1	5	1
Fonema /θ/		10	2	6	0	0,529
Fonema /s/		11	1	6	0	1
Diptongo /io/		11	1	6	0	1
Diptongo /ie/		10	2	6	0	0,529
Diptongo /oa/		11	1	6	0	1
Diptongo /ei/		8	4	6	0	0,245
Diptongo /au/		12	0	6	0	No se calcula p, valor constante
Diptongo /ue/		12	0	6	0	No se calcula p, valor constante
Diptongo /ia/		10	2	6	0	0,529
Fonema /r/		6	6	6	0	0,054
Fonema /r̄:/		2	10	1	5	1
Sinfones con /CLV/		9	3	5	1	1
Sinfones con /CRV/	5	7	4	2	0,620	

4.5. Número de fonemas afectados según sexo

Efectuado el análisis, mediante la prueba estadística de Mann-Whitney, prueba no paramétrica que se utiliza cuando la variable a analizar no cumple la normalidad, y cuyo resultado no ha resultado significativo para el número de fonemas afectados ($p=0,212$), se ha observado que, tras dicho análisis comparativo entre ambos grupos para detectar si existen diferencias significativas antes de aplicar el Programa de Intervención Didáctica en relación al número de fonemas afectados según el sexo de los niños, ambos grupos pueden considerarse homogéneos.

En la Tabla 5.150 describimos el número de fonemas afectados entre el Grupo Experimental y Control, según sexo.

Tabla 5.150. Número de fonemas afectados según sexo en el Grupo Experimental y Control antes.

SEXO	Fonemas afectados	TIPO DE GRUPO				p valor
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Niño	1 fonema	4	16%	6	24%	0,212
	2 fonemas	4	16%	4	16%	
	3 fonemas	0	0,0%	4	16%	
	4 fonemas	3	12%	1	4%	
	5 fonemas	0	0,0%	2	8%	
	6 fonemas	0	0,0%	2	8%	
	8 fonemas	2	8%	0	0,0%	
	Total	13	52%	19	76%	
Niña	1 fonema	0	0,0%	4	16%	
	2 fonemas	6	24%	1	4%	
	3 fonemas	3	12%	1	4%	
	4 fonemas	2	8%	0	0,0%	
	14 fonemas	1	4%	0	0,0%	
	Total	12	48%	6	24%	

Los resultados han sido los siguientes:

- ↻ Con 1 fonema afectado. En el Grupo Experimental 6 niños (24%) y 4 niñas (16%) tienen 1 fonema afectado, mientras que en el Grupo Control hay 4 niños (16%) que tienen este número de fonemas afectado.
- ↻ Con 2 fonemas afectados. En el Grupo Experimental 4 niños (16%) y 1 niña (4%) tienen 2 fonemas afectados, mientras que en el Grupo Control hay 4 niños (16%) y 6 niñas (24%) que tienen este número de fonemas afectado.
- ↻ Con 3 fonemas afectados. En el Grupo Experimental 4 niños (16%) y 1 niña (4%) tienen 3 fonemas afectados, mientras que en el Grupo Control hay 3 niñas (12%) que tienen este número de fonemas afectado.
- ↻ Con 4 fonemas afectados. En el Grupo Experimental 1 niño (4%) tiene 4 fonemas afectados mientras, que en el Grupo Control hay 3 niños (12%) y 2 niñas (8%) que tienen este número de fonemas afectado.
- ↻ Con 6 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 2 niños (8%) que tienen afectados 6 fonemas y ninguno en el grupo control.
- ↻ Con 8 fonemas. En el Grupo Control hay 2 niños (8%) que tienen afectados 8 fonemas y ninguno en el grupo control.
- ↻ Con 14 fonemas. En el Grupo Control hay 1 niña (4%) que tiene afectados 14 fonemas y ninguno en el grupo control.

4.6. Tipo de error producido en cada fonema según sexo

Los grupos pueden considerarse homogéneos, teniendo en cuenta los errores articulatorios cometidos antes de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica, según sexo, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado arroja datos no significativos ($p > 0,05$).

A continuación, se muestran los resultados:

- ↻ Fonema /l/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 16 niños (64%) y 5 niñas (20%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 13 niños (52%) y 11 niñas (44%). El error por sustitución es cometido por 3 niños (12%) y 1 niña (4%) del Grupo experimental y el error por omisión es cometido por 1 niña (4%) del Grupo control.
- ↻ Fonema /θ/: Articulan correctamente este fonema 17 niños (68%) y 6 niñas (24%) del Grupo Experimental y 11 niños (44%) y 10 niñas (40%) del Grupo Control. Las dificultades encontradas han sido: por sustitución, distorsión e inserción 1 niño (4%) y una niña (4%) del Grupo Control, y por sustitución, omisión, inserción y distorsión 1 niño (4%) y una niña (4%) del Grupo Control.
- ↻ Fonema /s/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 18 niños (72%) y 6 niñas (24%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 12 niños (48%) y 11 niñas (44%). El error por omisión lo comete 1 niño (4%) del Grupo Experimental y los errores por sustitución y distorsión los comete 1 niño (4%) y 1 niña (4%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /io/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 niñas (24%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) y 11 niñas (44%). El error por sustitución lo comete 1 niño (4%) del Grupo Control y el error por omisión lo comete 1 niño (4%) y 1 niña (4%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /ie/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 18 niños (72%) y 6 niñas (24%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 18 niños (72%) y 10 niñas (40%). El error por omisión lo comete 1 niño (4%) del Grupo Experimental y 1 niño (4%) y 2 niñas (8%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /oa/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 niñas (24%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) y 11 niñas (44%). El error por omisión lo cometen 2 niños (8%) y 1 niña (4%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /ei/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 17 niños (68%) y 6 niñas (24%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) y 8 niñas (32%). El error por omisión lo cometen 2 niños (8%) del Grupo Experimental y 2 niños (8%) y 4 niñas (16%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /au/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 niñas (24%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 12 niños (48%) y 12 niñas (48%). El error por omisión lo comete 1 niño (4%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /ue/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 niñas (24%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) y 12 niñas (48%). El error por omisión lo cometen 2 niños (8%) del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /ia/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 19 niños (76%) y 6 niñas (24%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 13 niños (52%) y 10 niñas (40%). El error por omisión lo cometen 2 niñas (8%) del Grupo Control.

- ↻ Fonema /r/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 11 niños (44%) y 6 niñas (24%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 7 niños (28%) y 6 niñas (24%). El error por sustitución lo cometen 7 niños (28%) del Grupo Experimental y 2 niños (8%) y 5 niñas (20%) del Grupo Control. El error por omisión lo comete 1 niña (4%) del Grupo Control. Los errores por sustitución y omisión los comete 1 niño (4%) del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y distorsión los cometen 3 niños (12%) del Grupo Control y los errores por omisión y distorsión los comete 1 niño (4%) del Grupo Control.

- ↻ Fonema /r̄/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 2 niños (8%) y 1 niña (4%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 1 niño (4%) y 2 niñas (8%). El error por sustitución lo cometen 6 niños (24%) y 2 niñas (8%) del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y omisión los cometen 9 niños (36%) y 2 niñas (8%) del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y distorsión los comete 1 niño (4%) del Grupo

Experimental y 6 niños (24%) y 2 niñas (8%) del Grupo Control. Los errores por sustitución e inserción los comete 1 niña (4%) del Grupo Experimental. Los errores por omisión e inserción los comete 1 niño (4%) del Grupo Control. Los errores por sustitución, distorsión e inserción los cometen 2 niños (8%) y 3 niñas (12%) del Grupo Control. Los errores por omisión, distorsión e inserción los comete 1 niño (4%) y 1 niña (4%) del Grupo Control. Y los cuatro errores de articulación: sustitución, omisión, distorsión e inserción los comete 1 niño (4%) y 3 niñas (12%) del Grupo Control.

↻ Sinfones con /CLV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 11 niños (44%) y 5 niñas (20%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 9 niños (36%) y 9 niñas (36%). El error por sustitución lo cometen 4 niños (16%) del Grupo Experimental. El error por omisión lo cometen 3 niños (12%) y 1 niña (4%) del Grupo Experimental y 4 niños (16%) y 3 niñas (12%) del Grupo Control. Los errores por sustitución y omisión los comete 1 niño (4%) del Grupo Experimental.

↻ Sinfones con /CRV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 9 niños (36%) y 4 niñas (16%) mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 8 niños (32%) y 5 niñas (20%). El error por sustitución lo cometen 2 niños (8%) y 1 niña (4%) del Grupo Experimental y 3 niñas (12%) del Grupo Control. El error por omisión lo cometen 4 niños (16%) y 3 niñas (12%) del Grupo Experimental y 6 niños (24%) y 3 niñas (12%) del Grupo Control. Los errores por sustitución y omisión los cometen 2 niñas (8%) del Grupo Experimental.

En la Tabla 5.151 representamos gráficamente el tipo de error que presentan los niños del Grupo Experimental y el Grupo Control, según el sexo.

Tabla 5.151. Análisis diferencial de la muestra antes del programa de intervención didáctica según sexo.

Sexo	Fonemas	TIPO DE GRUPO						p valor
		Grupo Experimental			Grupo Control			
		Sin error	Con error	Tipo de error	Sin error	Con error	Tipo de error	
Niños	/l/	16 (64%)	3 (12%)	S	13 (52%)	0 (0%)	N	0,253
	/θ/	17 (68%)	2 (8%)	S	11 (44%)	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	1
	/s/	18 (72%)	1 (4%)	O	12 (48%)	1 (4%)	S-D	1
	/io/	19 (76%)	0 (0%)	N	11 (44%)	2 (8%)	S(4%), O (4%)	0,157
	/ie/	18 (74%)	1 (4%)	O	12 (48%)	1 (4%)	O	1
	/oa/	19 (76%)	0 (0%)	N	11 (44%)	2 (8%)	O	0,157
	/ei/	17 (68%)	2 (8%)	O	11 (44%)	2 (8%)	O	1
	/au/	19 (76%)	0 (0%)	N	12 (48%)	1 (4%)	O	0,406
	/ue/	19 (76%)	0 (0%)	N	11 (44%)	2 (8%)	O	0,157
	/ia/	19 (76%)	0 (0%)	N	13 (52%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/r/	11 (44%)	8 (32%)	S(28%), S- O (4%)	7 (28%)	6 (24%)	S (8%), S- D(12%), O- D (4%)	1
	/r̄/	2 (8%)	17 (68%)	S (24%), S-O (36%), S-D (4%), S-O-D (4%),	1 (4%)	12 (48%)	S-D (24%), O-D (4%), O-I (4%), S- D-I (8%), O- D-I (4%), S- O-D-I(4%)	1
	/CLV/	11 (44%)	8 (32%)	S (16%), O (12%), S-O (4%)	9 (36%)	4 (16%)	O	0,713
	/CRV/	9 (36%)	10 (40%)	S (12%), O (20%), S-O (8%)	8 (32%)	5 (20%)	O	0,491
Niñas	/l/	5 (20%)	1 (4%)	S	11 (44%)	1 (4%)	O	1

		TIPO DE GRUPO						
Sexo	Fonemas	Grupo Experimental			Grupo Control			p valor
		Sin error	Con error	Tipo de error	Sin error	Con error	Tipo de error	
	/θ/	6 (24%)	0 (0%)	N	10 (40%)	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	0,529
	/s/	6 (24%)	0 (0%)	N	11 (44%)	1 (4%)	S-D	1
	/io/	6 (24%)	0 (0%)	N	11 (44%)	1 (4%)	O	1
	/ie/	6 (24%)	0 (0%)	N	10 (40%)	2 (8%)	O	0,529
	/oa/	6 (24%)	0 (0%)	N	11 (44%)	1 (4%)	O	1
	/ei/	6 (24%)	0 (0%)	N	8 (32%)	4 (16%)	O	0,245
	/au/	6 (24%)	0 (0%)	N	12 (48%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/ue/	6 (24%)	0 (0%)	N	12 (48%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/ia/	6 (24%)	0 (0%)	N	10 (40%)	2 (8%)	O	0,529
	/r/	6 (24%)	0 (0%)	N	6 (24%)	6 (24%)	S (20%), O (4%)	0,054
	/r̄/	1 (4%)	5 (20%)	S (8%), S-O (8%), S-I (8%)	2 (8%)	10 (40%)	S-D (8%), O-D (4%), S-D-I (12%), O-D-I (4%), S-O-D-I (12%)	1
	/CLV/	5 (20%)	1 (4%)	O	9 (36%)	3 (12%)	O	1
	/CRV/	4 (16%)	2 (8%)	O	5 (20%)	7 (28%)	S (12%), O (16%)	0,620

Clasificación del Tipo de error S: Error por sustitución O: Error por Omisión D:Error por Distorsión I: Error por Inserción N:no presenta error en la articulación

4.7. Identificación de fonemas afectados según la edad

Efectuado dicho análisis, los grupos pueden considerarse homogéneos, teniendo en cuenta los fonemas afectados antes de la aplicación del programa de intervención didáctica, según la edad, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado no ha resultado significativo ($p > 0,05$).

- ↻ Fonema /l/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 8 niños (32%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 9 niños (36%) de 7 años. Tres niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 12 niños (48%) de 5 años, 5 niños (20%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Un niño (4%) de 6 años comete algún error.
- ↻ Fonema /θ/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 9 niños (36%) de 7 años. Un niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Dos niños (8%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años cometen algún error.
- ↻ Fonema /s/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años. Un niño (4%) de 5 años comete algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 12 niños (48%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Dos niños (8%) de 6 años cometen algún error.

- ↻ Diptongo /io/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Un niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años cometen algún error.
- ↻ Diptongo /ie/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años. Un niño (4%) de 5 años comete algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Un niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años cometen algún error.
- ↻ Diptongo /oa/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Un niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 7 años cometen algún error.
- ↻ Diptongo /ei/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 9 niños (36%) de 7 años. Un niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 10 niños (40%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Dos niños (8%) de 5 años y 4 niños (16%) de 6 años cometen algún error.
- ↻ Diptongo /au/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10

niños (40%) de 7 años. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 6 niños (24%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Un niño (4%) de 5 años comete algún error.

↻ Diptongo /ue/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 5 niños (20%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años y 1 niño (4%) de 5 años. Un niño (4%) de 6 años cometen algún error.

↻ Diptongo /ia/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo. 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 12 niños (48%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Dos niños (8%) de 6 años cometen algún error.

↻ Fonema /r/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 7 niños (28%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años y 4 niños (16%) de 5 años. Un niño (4%) de 5 años y 3 niños (12%) de 7 años cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 6 niños (24%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y 4 niños (16%) de 7 años y 6 niños (24%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y tres niños (12%) de 7 años cometen algún error.

↻ Fonema /r̄/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 1 niño (4%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 1 niño (4%) de 7 años. Diez niños (40%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y 9 niños (36%) de 7 años cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 2 niños (8%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6

años y 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y siete niños (28%) de 7 años cometen algún error.

↻ Sinfones con /CLV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 5 niños (20%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y 8 niños (32%) de 7 años. Seis niños (24%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 2 niños (8%) de 7 años cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 7 niños (28%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años y 5 niños (20%) de 5 años y dos niños (8%) de 6 años cometen algún error.

↻ Sinfones con /CRV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 5 niños (20%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 6 niños (24%) de 7 años. Seis niños (24%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 4 niños (16%) de 6 años cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 6 niños (24%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 5 niños (20%) de 7 años y 6 niños (24%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y dos niños (8%) de 7 años cometen algún error.

En la Tabla 5.152 se muestran estos resultados:

Tabla 5.152. Análisis diferencial de la muestra antes del programa de intervención didáctica según edad.

Edad	Fonemas	TIPO DE GRUPO				p valor
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		Ningún error	Algún error	Ningún error	Algún error	
5 años	Fonema /l/	12	0	8	3	0,093
	Fonema /θ/	10	2	10	1	1
	Fonema /s/	12	0	10	1	0,468
	Diptongo /io/	11	1	11	0	1
	Diptongo /ie/	11	1	10	1	1
	Diptongo /oa/	11	1	11	0	1
	Diptongo /ei/	10	2	10	1	1
	Diptongo /au/	11	1	11	0	1
	Diptongo /ue/	11	1	11	0	1
	Diptongo /ia/	12	0	11	0	No se calcula p, valor constante
	Fonema /r/	6	6	7	4	0,680
	Fonema /r̄/:	2	10	1	10	1
	Sinfones con /CLV/	7	5	5	6	0,684
	Sinfones con /CRV/	6	6	5	6	1
6 años	Fonema /l/	5	1	4	0	1
	Fonema /θ/	4	2	4	0	0,467
	Fonema /s/	4	2	4	0	0,467
	Diptongo /io/	4	2	4	0	0,467
	Diptongo /ie/	4	2	4	0	0,467
	Diptongo /oa/	4	2	4	0	0,467
	Diptongo /ei/	2	4	4	0	0,076
	Diptongo /au/	6	0	4	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ue/	5	1	4	0	1
	Diptongo /ia/	4	2	4	0	0,467
	Fonema /r/	3	3	3	1	0,571
	Fonema /r̄/:	1	5	1	3	1
	Sinfones con /CLV/	4	2	3	1	1
	Sinfones con /CRV/	2	4	2	2	1
7 años	Fonema /l/	7	0	9	1	1

Edad	Fonemas	TIPO DE GRUPO				p valor
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		Ningún error	Algún error	Ningún error	Algún error	
	Fonema /θ/	7	0	9	1	1
	Fonema /s/	7	0	10	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /io/	7	0	10	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ie/	7	0	10	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /oa/	7	0	10	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ei/	7	0	9	1	1
	Diptongo /au/	7	0	10	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ue/	7	0	10	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ia/	7	0	10	0	No se calcula p, valor constante
	Fonema /t/	4	3	7	3	0,644
	Fonema /f/:	0	7	1	9	1
	Sinfones con /CLV/	7	0	8	2	0,485
	Sinfones con /CRV/	5	2	6	4	1

4.8. Número de fonemas afectados según la edad

Los resultados de la prueba de Mann-Whitney ($p > 0,212$) han puesto de manifiesto que no existen diferencias entre ambos grupos (grupo experimental y grupo control), antes e la aplicación del programa y según la edad.

En la Tabla 5.153 describimos el número de fonemas afectados entre el Grupo Experimental y Control, según edad.

Tabla 5.153. Número de fonemas afectados según la edad en el Grupo Experimental y Control antes.

Edad	Fonemas afectados	TIPO DE GRUPO				P valor
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	
5 años	1 fonema	2	8%	4	16%	0,212
	2 fonemas	4	16%	0	,0%	
	3 fonemas	2	8%	3	12%	
	4 fonemas	3	12%	1	4%	
	5 fonemas	0	,0%	2	8%	
	6 fonemas	0	,0%	1	4%	
	8 fonemas	1	4%	0	,0%	
	Total	12	48%	11	44%	
6 años	1 fonema	1	4%	2	8%	0,212
	2 fonemas	0	,0%	1	4%	
	3 fonemas	1	4%	1	4%	
	4 fonemas	2	8%	0	,0%	
	8 fonemas	1	4%	0	,0%	
	14 fonemas	1	4%	0	,0%	
	Total	6	24%	4	16%	
7 años	1 fonema	1	4%	4	16%	0,212
	2 fonemas	6	24%	4	16%	
	3 fonemas	0	,0%	1	4%	
	6 fonemas	0	,0%	1	4%	
	Total	7	28%	10	40%	

- ↻ Con 1 fonema afectado. En el Grupo Experimental hay 4 niños (16%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 4 niños (16%) de 7 años que tienen 1 fonema afectado, mientras que en el Grupo Control hay 2 niños (8%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 1 niño (4%) de 7 años que tienen 1 fonema afectado.
- ↻ Con 2 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 1 niño (4%) de 6 años y 4 niños (16%) de 7 años que tienen 2 fonemas afectados, mientras que en el Grupo Control hay 4 niños (16%) de 5 años y 6 niños (24%) de 7 años con 2 fonemas afectados.
- ↻ Con 3 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 3 niños (12%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 1 niño (4%) de 7 años que tienen 3 fonemas afectados, mientras que en el Grupo Control hay 2 niños (8%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años que tienen 3 fonemas afectados.
- ↻ Con 4 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 1 niño (4%) de 5 años que tiene 4 fonemas afectados mientras que en el Grupo Control hay 3 niños (12%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años que tienen 4 fonemas afectados.
- ↻ Con 5 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 2 niños (8%) de 5 años que tienen afectados 5 fonemas y ninguno en el grupo control.
- ↻ Con 6 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años que tienen 6 fonemas afectados y ninguno en el grupo control.

- ↻ Con 8 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años que tienen 8 fonemas afectados y ninguno en el grupo control.
- ↻ Con 14 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 1 niño (4%) de 6 años que tiene 14 fonemas afectados y ninguno en el grupo control.

4.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad

Tampoco en este caso se han apreciado diferencias significativas entre grupos, por lo que ambos pueden considerarse homogéneos, según el tipo de error cometido antes de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica, según edad, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado ($p > 0,05$).

Los resultados son los siguientes:

- ↻ Fonema /l/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 8 niños (32%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 9 niños (36%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 12 niños (48%) de 5 años, 5 niños (20%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. La dificultad se aprecia por sustitución en 3 niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Experimental. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control.
- ↻ Fonema /θ/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 9 niños (36%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan

correctamente este fonema 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Demuestran error por sustitución 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Experimental. Cometan errores por sustitución, distorsión e inserción 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control. En el Grupo control, 1 niño (4%) de 5 años y otro de 6 años incurren en diversos errores (sustitución, omisión, distorsión, inserción).

- ↻ Fonema /s/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 12 niños (48%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) de 5 años del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y distorsión los cometen 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control.
- ↻ Diptongo /io/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. El error por sustitución lo comete 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control.
- ↻ Diptongo /ie/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%)

de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) de 5 años del Grupo Experimental y 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control.

↻ Diptongo /oa/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Uno de los niños (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control presentan errores por omisión.

↻ Diptongo /ei/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 9 niños (36%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 10 niños (40%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Experimental y 2 niños (8%) de 5 años y 4 niños (16%) de 6 años del Grupo Control.

↻ Diptongo /au/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 6 niños (24%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Uno (4%) de los niños de 5 años del Grupo Control presenta error por omisión.

↻ Diptongo /ue/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 5 niños (20%)

de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Dos de los niños del Grupo control, de 5 y 6 años, omiten algún fonema.

- ↻ Diptongo /ia/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 12 niños (48%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. Muestran error por omisión 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control.
- ↻ Fonema /r/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 7 niños (28%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 6 niños (24%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y 4 niños (16%) de 7 años. El error por sustitución lo cometen 3 niños (12%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 3 niños (12%) de 7 años del Grupo Experimental y 6 niños (24%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control. Los errores por sustitución y omisión los comete 1 niño (4%) de 5 años del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y distorsión los comete 1 niño (4%) de 6 años y 2 niños (8%) de 7 años del Grupo Control. Los errores por omisión y distorsión los comete 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Control.
- ↻ Fonema /r̄/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 1 niño (4%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 1 niño (4%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 2 niños (8%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años. El error por sustitución lo cometen 5 niños (20%) de 5 años y 3 niños (12%) de 7

años del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y omisión los cometen 4 niños (16%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 6 niños (24%) de 7 años del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y distorsión los cometen 3 niños (12%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 4 niños (16%) de 7 años del Grupo Control. Los errores por sustitución e inserción los comete 1 niño (4%) de 5 años del Grupo Experimental. Los errores por omisión y distorsión los cometen 2 niños (8%) de 7 años del Grupo Control. Los errores por sustitución, omisión y distorsión los comete 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Experimental. Los errores por sustitución, distorsión e inserción los cometen 2 niños (8%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Control. Los errores por omisión, distorsión e inserción los comete 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control. Los errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción los cometen 3 niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control.

↻ Sinfones con /CLV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 5 niños (20%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y 8 niños (32%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 7 niños (28%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años. El error por sustitución lo cometen 2 niños (8%) de 5 años y 2 niños (8%) de 7 años del Grupo Experimental. El error por omisión lo cometen 3 niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Experimental y 5 niños (20%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control. Los errores por sustitución y omisión los comete 1 niño (4%) de 5 años del Grupo Experimental.

↻ Sinfones con /CRV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 5 niños (20%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 6 niños (24%) de 7 años, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 6 niños (24%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 5 niños (20%) de 7 años. El error por sustitución lo cometen 2 niños (8%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Experimental y 1 niño (4%) de 6 años y 2 niños (8%) de 7 años del Grupo Control. El error por omisión lo cometen 4 niños (16%) de 5 años y 3 niños (12%) de 7 años del Grupo Experimental y 6 niños (24%) de 5 años y 3 niños (12%) de 6 años del Grupo Control. Los errores por sustitución y omisión los cometen 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Experimental.

En la Tabla 5.154 se representa los resultados de ambos grupos en función del tipo de error y según la edad.

Tabla 5.154. Análisis diferencial de la muestra antes del programa de intervención didáctica según edad.

Edad	Fonemas	TIPO DE GRUPO						p valor
		Grupo Experimental			Grupo Control			
		Sin error	Con error	Tipo de error	Sin error	Con error	Tipo de error	
5 años	/l/	8 (32%)	3 (12%)	S	12 (48%)	0 (0%)	N	0,093
	θ/	10 (40%)	1 (4%)	S	10 (40%)	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	1
	/s/	10 (40%)	1 (4%)	O	12 (48%)	0 (0%)	N	0,468
	/io/	11 (44%)	0 (0%)	N	11 (44%)	1 (4%)	O	1
	/ie/	10 (40%)	1 (4%)	O	11 (44%)	1 (4%)	O	1
	/oa/	11 (44%)	0 (0%)	N	11 (44%)	1 (4%)	O	1
	/ei/	10 (40%)	1 (4%)	O	10 (40%)	2 (8%)	O	1
	/au/	11 (44%)	0 (0%)	N	11 (44%)	1 (4%)	O	1
	/ue/	11 (44%)	0 (0%)	N	11 (44%)	1 (4%)	O	1
	/ia/	11 (44%)	0 (0%)	N	12 (48%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/r/	7 (28%)	4 (16%)	S (12%), S-O (4%)	6 (24%)	6 (24%)	S	0,680
	/r̄/	1 (4%)	10 (40%)	S (20%), S-O (16%), S-I (4%)	2 (8%)	10 (40%)	S-D (12%), O-I (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O-D-I (12%)	1
	/CLV/	5 (20%)	6 (24%)	S (8%), O (12%), S-O (4%)	7 (28%)	5 (20%)	O	0,684
/CRV/	5 (20%)	6 (24%)	S (8%), O (16%)	6 (24%)	6 (24%)	O	1	
6 años	/l/	4 (16%)	0 (0%)	N	5 (20%)	1 (4%)	O	1
	θ/	4 (16%)	0 (0%)	N	4 (16%)	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	0,467
	/s/	4 (16%)	0 (0%)	N	4 (16%)	2 (8%)	S-D	0,467
	/io/	4 (16%)	0 (0%)	N	4 (16%)	2 (8%)	S (4%), O (4%)	0,467
	/ie/	4 (16%)	0 (0%)	N	4 (16%)	2 (8%)	O	0,467

		TIPO DE GRUPO						
Edad	Fonemas	Grupo Experimental			Grupo Control			p valor
		Sin error	Con error	Tipo de error	Sin error	Con error	Tipo de error	
7 años	/oa/	4 (16%)	0 (0%)	N	4 (16%)	2 (8%)	O	0,467
	/ei/	4 (16%)	0 (0%)	N	2 (8%)	4 (16%)	O	0,076
	/au/	4 (16%)	0 (0%)	N	6 (24%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/ue/	4 (16%)	0 (0%)	N	5 (20%)	1 (4%)	O	1
	/ia/	4 (16%)	0 (0%)	N	4 (16%)	2 (8%)	O	0,467
	/ɾ/	3 (12%)	1 (4%)	S	3 (12%)	3 (12%)	S (4%), O (4%), S-D (4%)	0,571
	/̄i/	1 (4%)	3 (12%)	S-O (4%), S-D (4%), S-O-D (4%)	1 (4%)	5 (20%)	S-D (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	1
	/CLV/	3 (12%)	1 (4%)	O	4 (16%)	2 (8%)	O	1
	/CRV/	2 (8%)	2 (8%)	S-O	2 (8%)	4 (16%)	S (4%), O (12%)	1
	/l/	9 (36%)	1 (4%)	S	7 (28%)	0 (0%)	N	1
	θ/	9 (36%)	1 (4%)	S	7 (28%)	0 (0%)	N	1
	/s/	10 (40%)	0 (0%)	N	7 (28%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/io/	10 (40%)	0 (0%)	N	7 (28%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/ie/	10 (40%)	0 (0%)	N	7 (28%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
/oa/	10 (40%)	0 (0%)	N	7 (28%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante	
/ei/	9 (36%)	1 (4%)	O	7 (28%)	0 (0%)	N	1	
/au/	10 (40%)	0 (0%)	N	7 (28%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante	

		TIPO DE GRUPO							
Edad	Fonemas	Grupo Experimental			Grupo Control			p valor	
		Sin error	Con error	Tipo de error	Sin error	Con error	Tipo de error		
	/ue/	10 (40%)	0 (0%)	N	7 (28%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante	
	/ia/	10 (40%)	0 (0%)	N	7 (28%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante	
	/r/	7 (28%)	3 (12%)	S	4 (16%)	3 (12%)	S-D (8%), O-D (4%)	0,644	
	/r̄/	1 (4%)	9 (36%)	S (12%), S-O (24%)	0 (0%)	7 (28%)	S-D (16%), O-D (8%), S-D-I (4%)	1	
	/CLV/	8 (32%)	2 (8%)	S	7 (28%)	0 (0%)	N	0,485	
	/CRV/	6 (24%)	4 (16%)	S (4%), O (12%)	5 (20%)	2 (8%)	S	1	

Clasificación del Tipo de error S: Error por sustitución O: Error por Omisión D:Error por Distorsión I: Error por Inserción N:no presenta error en la articulación

4.10. Fonemas afectados según centro educativo

Tras el análisis realizado, ambos grupos pueden considerarse homogéneos, según el tipo centro educativo, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado ($p > 0,05$).

Los resultados se detallan a continuación:

- Fonema /l/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 14 niños (56%), que pertenecen al centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural. Dos niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 12 niños (48%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del

centro educativo rural. Un niño (4%) del centro educativo rural comete algún error.

- ↻ Fonema /θ/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 15 niños (60%) del centro educativo urbano y 8 niños (32%) del centro educativo rural. Un niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 9 niños (36%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural. Tres niños (12%) del centro educativo rural cometen algún error.
- ↻ Fonema /s/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 15 niños (60%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural. Un niño (4%) del centro educativo urbano comete algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural. Dos niños (8%) del centro educativo urbano cometen algún error.
- ↻ Diptongo /io/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 16 niños (64%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 10 niños (40%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo de rural. Tres niños (12%) que pertenecen al centro educativo urbanocometen algún error.
- ↻ Diptongo /ie/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 15 niños (60%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural. Un niño (4%) del centro educativo urbano comete algún. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 10 niños (40%) del centro educativo urbano y 12 niños

(48%) del centro educativo rural. Tres niños (12%) del centro educativo urbano cometen algún error.

↻ Diptongo /oa/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 16 niños (64%) de centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural y 2 niños (8%) del centro educativo urbano y un niño (4%) del centro educativo rural cometen algún error.

↻ Diptongo /ei/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 15 niños (60%) del centro educativo urbano y 8 niños (32%) que pertenecen al centro educativo rural y 1 niño (4%) del centro educativo urbano. Un niño (4%) del centro educativo rural cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural. Seis niños (24%) del centro educativo urbano cometen algún error.

↻ Diptongo /au/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 16 niños (64%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 13 niños (52%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural. Un niño (4%) del centro educativo rural comete algún error.

↻ Diptongo /ue/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 16 niños (64%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 12 niños (48%) del centro educativo

urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural. Un niño (4%) del centro educativo urbano y un niño (4%) del centro educativo rural cometen algún error.

- ↻ Diptongo /ia/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 16 niños (64%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural. En el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural. Dos niños (8%) del centro educativo urbano cometen algún error.
- ↻ Fonema /r/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 10 niños (40%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural. Seis niños (24%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 6 niños (24%) del centro educativo rural. Seis niños (24%) del centro educativo urbano y 6 niños (24%) del centro educativo rural cometen algún error.
- ↻ Fonema /r̄/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural. Catorce niños (56%) del centro educativo urbano y 8 niños (32%) del centro educativo rural cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este fonema 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural. Once (44%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural cometen algún error.
- ↻ Sinfones con /CLV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 10 niños (40%) del centro educativo urbano

y 6 niños (24%) del centro educativo rural. Seis niños (24%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 8 niños (32%) del centro educativo urbano y 10 niños (40%) del centro educativo rural. Cinco niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural cometen algún error.

♣ Sinfones con /CRV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 9 niños (36%) del centro educativo urbano y 4 niños (16%) del centro educativo rural. Siete niños (28%) del centro educativo urbano y 5 niños (20%) del centro educativo rural cometen algún error. En el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural. Siete niños (28%) del centro educativo urbano y 5 niños (20%) del centro educativo rural cometen algún error.

Tabla 5.155. Análisis diferencial de la muestra antes del programa de intervención didáctica según centro educativo.

Centro educativo	Fonemas	TIPO DE GRUPO				p valor
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		Ningún error	Algún error	Ningún error	Algún error	
Urbano	Fonema /l/	12	1	14	2	1
	Fonema /θ/	9	4	15	1	0,144
	Fonema /s/	11	2	15	1	0,573
	Diptongo /io/	10	3	16	0	0,078
	Diptongo /ie/	10	3	15	1	0,299
	Diptongo /oa/	11	2	16	0	0,192
	Diptongo /ei/	7	6	15	1	0,06
	Diptongo /au/	13	0	16	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ue/	12	1	16	0	0,448
	Diptongo /ia/	11	2	16	0	0,192
	Fonema /r/	7	6	10	6	0,716
	Fonema /r̄/:	2	11	2	14	1
	Sinfones con /CLV/	8	5	10	6	1
	Sinfones con /CRV/	6	7	9	7	0,867
	Rural	Fonema /l/	12	0	7	2
Fonema /θ/		12	0	8	1	0,429
Fonema /s/		12	0	9	0	No se calcula p, valor constante
Diptongo /io/		12	0	9	0	No se calcula p, valor constante
Diptongo /ie/		12	0	9	0	No se calcula p, valor constante
Diptongo /oa/		11	1	9	0	1
Diptongo /ei/		12	0	8	1	0,429
Diptongo /au/		11	1	9	0	1
Diptongo /ue/		11	1	9	0	1
Diptongo /ia/		12	0	9	0	No se calcula p, valor constante
Fonema /r/		6	6	7	2	0,367
Fonema /r̄/:		1	11	1	8	1
Sinfones con /CLV/		10	2	6	3	0,611
Sinfones con /CRV/		7	5	4	5	0,850

4.11. Número de fonemas afectados en relación al centro educativo

Antes de la aplicación del programa, los dos grupos pueden considerarse homogéneos a tenor de los resultados obtenidos en la prueba de Mann-Whitney ($p=0,212$).

En la Tabla 5.156 describimos el número de fonemas afectados entre el Grupo Experimental y Control, según el centro educativo.

Tabla 5.156. Número de fonemas afectados en relación al centro educativo en el Grupo Experimental y Control antes.

Centro educativo	Fonemas afectados	TIPO DE GRUPO				p valor
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Urbano	1 fonema	3	12%	7	28%	0,212
	2 fonemas	2	8%	3	12%	
	3 fonemas	2	8%	2	8%	
	4 fonemas	3	12%	1	4%	
	5 fonemas	0	0,0%	2	8%	
	6 fonemas	0	0,0%	1	4%	
	8 fonemas	2	8%	0	0,0%	
	14 fonemas	1	4%	0	0,0%	
	Total	13	52%	16	64%	
Rural	1 fonema	1	4%	3	12%	
	2 fonemas	8	32%	2	8%	
	3 fonemas	1	4%	3	12%	
	4 fonemas	2	8%	0	0,0%	
	6 fonemas	0	0,0%	1	4%	
	Total	12	48%	9	36%	

↻ Con 1 fonema afectado. En el Grupo Experimental 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural tienen 1 fonema afectado, mientras que en el Grupo Control 3 niños

(12%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural muestran igual número de fonemas afectados.

- ↻ Con 2 fonemas afectados. En el Grupo Experimental 3 niños (12%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural tienen 2 fonemas afectados, mientras que en el Grupo Control hay 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 8 niños (32%) del centro educativo rural que tienen este número de fonemas afectados.
- ↻ Con 3 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural que tienen 3 fonemas afectados, mientras que en el Grupo Control hay 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural que tienen este número de fonemas afectados.
- ↻ Con 4 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 1 niño (4%) del centro educativo urbano que tiene 4 fonemas afectados, mientras que en el Grupo Control hay 3 niños (12%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural que tienen este número de fonemas afectados.
- ↻ Con 5 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 2 niños (8%) del centro educativo urbano que tienen 5 fonemas afectados. En el Grupo control no se han observado.
- ↻ Con 6 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural que tienen 6 fonemas afectados. No hay niños en el Grupo Control con este número de fonemas afectados.

- ↻ Con 8 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 2 niños (8%) del centro educativo urbano que tienen 8 fonemas afectados. En el Grupo Experimental no se ha detectado ninguno.
- ↻ Con 14 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 1 niño (4%) del centro educativo urbano que tiene 14 fonemas afectados y ninguno del Grupo Experimental.

4.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo

Según los errores producidos en cada fonema, por centro, ambos grupos pueden considerarse homogéneos antes de la aplicación del Programa, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado ($p > 0,05$). Los datos son los siguientes:

- ↻ Fonema /l/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 14 niños (56%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) pertenecientes al centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 12 niños (48%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural. El error por sustitución lo presentan 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Experimental. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Control.
- ↻ Fonema /θ/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 15 niños (60%) pertenecientes al centro educativo urbano y 8

niños (32%) del centro educativo rural ,mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 9 niños (36%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural. El error por sustitución lo presentan 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Experimental. El error por sustitución, distorsión e inserción los presentan 2 niños (8%) del centro educativo urbano del Grupo Control. El error por sustitución, omisión, distorsión e inserción lo presentan 2 niños (8%) del centro educativo urbano del Grupo Control.

↻ Fonema /s/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 15 niños (60%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental. Los errores por sustitución y distorsión lo presentan 2 niños (8%) del centro educativo urbano del Grupo Control.

↻ Diptongo /io/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 16 niños (64%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 10 niños (40%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural. El error por sustitución lo presenta 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Control. El error por omisión lo presentan 2 niños (8%) del centro educativo urbano del Grupo Control.

↻ Diptongo /ie/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 15 niños (60%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%)

del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 10 niños (40%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural. El error por omisión lo presentan 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental y 3 niños (12%) del centro educativo urbano del Grupo Control.

↻ Diptongo /oa/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 16 niños (64%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural. El error por omisión lo presentan 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Control.

↻ Diptongo /ei/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 15 niños (60%) del centro educativo urbano y 8 niños (32%) del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Experimental y 6 niños (24%) del centro educativo urbano del Grupo Control.

↻ Diptongo /au/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 16 niños (64%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 13 niños (52%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural. El error por

omisión lo comete 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Control.

- ↻ Diptongo /ue/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 16 niños (64%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 12 niños (48%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Control.
- ↻ Diptongo /ia/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este diptongo 16 niños del centro educativo urbano y 9 niños del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este diptongo 11 niños del centro educativo urbano y 12 niños del centro educativo rural. El error por omisión lo cometen 2 niños del centro educativo urbano del Grupo Control
- ↻ Fonema /r/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 10 niños (40%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 6 niños (24%) del centro educativo rural. El error por sustitución lo cometen 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Experimental y 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural del Grupo Control. El error por omisión lo comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Control. El error por sustitución y omisión los comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental. El error por sustitución y distorsión los comete 1 niño

(45) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Control. El error por omisión y distorsión los comete 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Control.

- Fonema /r̄/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este fonema 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este fonema 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural. El error por sustitución los cometen 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural del Grupo Experimental. El error por sustitución y omisión lo cometen 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 4 niños (16%) del centro educativo rural del Grupo Experimental. El error por sustitución y distorsión lo comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental y 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 6 niños (24%) del centro educativo rural del Grupo Control. El error por sustitución e inserción lo comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental. Los errores por omisión y distorsión los comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Control. El error por omisión e inserción lo comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo control. Los errores por sustitución, omisión y distorsión los comete 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Experimental. El error por sustitución, distorsión e inserción es cometido por 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Control. Los errores por omisión, distorsión e inserción los cometen 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Control. Los errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción los

presentan 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Control.

- ♣ Sinfón con /CLV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 10 niños (40%) del centro educativo urbano y 6 niños (24%) del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 8 niños (32%) del centro educativo urbano y 10 niños (40%) del centro educativo rural. El error por sustitución lo cometen 3 niños (12%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Experimental. El error por omisión lo cometen 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Experimental, y 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Control.

Los errores por sustitución y omisión lo comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental.

- ♣ Sinfón con /CRV/: En el Grupo Experimental articulan correctamente este sinfón 9 niños (36%) del centro educativo urbano y 4 niños (16%) del centro educativo rural, mientras que en el Grupo Control articulan correctamente este sinfón 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural. El error por sustitución lo cometen 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Experimental, y 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Control. El error por omisión lo cometen 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo de del Grupo Experimental y 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural del Grupo Control. Los errores

por sustitución y omisión lo comete 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Experimental

En la Tabla 5.157 representamos el tipo de error presentado por los niños del Grupo Experimental y el Grupo Control según el centro educativo.

Tabla 5.157. Análisis diferencial de la muestra antes del programa de intervención didáctica según centro educativo.

Centro	Fonemas	TIPO DE GRUPO						p valor
		Grupo Experimental			Grupo Control			
		Sin error	Con error	Tipo de error	Sin error	Con error	Tipo de error	
Urbano	/l/	14 (56%)	2 (8%)	S	12 (48%)	1 (4%)	O	1
	θ/	15 (60%)	1 (4%)	S	9 (36%)	4 (16%)	S-D-I (8%), S-O-D-I (8%)	0,144
	/s/	15 (60%)	1 (4%)	O	11 (44%)	2 (8%)	S-D	0,573
	/io/	16 (64%)	0 (0%)	N	10 (40%)	3 (12%)	S (4%), O (8%)	0,078
	/ie/	15 (60%)	1 (4%)	O	10 (40%)	3 (12%)	O	0,299
	/oa/	16 (64%)	0 (0%)	N	11 (44%)	2 (8%)	O	0,192
	/ei/	15 (60%)	1 (4%)	O	7 (28%)	6 (24%)	O	0,06
	/au/	16 (64%)	0 (0%)	N	13 (52%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/ue/	16 (64%)	0 (0%)	N	12 (48%)	1 (4%)	O	0,448
	/ia/	16 (64%)	0 (0%)	N	11 (44%)	2 (8%)	O	0,192
	/ɾ/	10 (40%)	6 (24%)	S (20%), S-O (4%)	7 (28%)	6 (24%)	S (16%), O (4%), S-D (4%)	0,716
	/ē/	2 (8%)	14 (56%)	S (20%), S-O (28%), S-D (4%), S-I (4%)	2 (8%)	11 (44%)	S-D (8%), O-D (4%), O-I (4%), S-D-I (16%), O-D-I (4%), S-O-D-I (8%)	1
	/CLV/	10 (40%)	6 (24%)	S (12%), O (8%), S-O (4%)	8 (32%)	5 (20%)	O	1
/CRV/	9 (36%)	7 (28%)	S (8%), O (16%), S-O (4%)	6 (24%)	7 (28%)	S (4%), O (24%)	0,867	
Rural	/l/	7 (28%)	2 (8%)	S	12 (48%)	0 (0%)	N	0,171
	θ/	8 (32%)	1 (4%)	S	12 (48%)	0 (0%)	N	0,429
	/s/	9 (36%)	0 (0%)	N	12 (48%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/io/	9 (36%)	0 (0%)	N	12 (48%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor

		TIPO DE GRUPO						
Centro	Fonemas	Grupo Experimental			Grupo Control			p valor constante
		Sin error	Con error	Tipo de error	Sin error	Con error	Tipo de error	
	/ie/	9 (36%)	0 (0%)	N	12 (48%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/oa/	9 (36%)	0 (0%)	N	11 (44%)	1 (4%)	O	1
	/ei/	9 (36%)	0 (0%)	O	12 (48%)	0 (0%)	N	0,429
	/au/	9 (36%)	0 (0%)	N	11 (44%)	1 (4%)	O	1
	/ue/	9 (36%)	0 (0%)	N	11 (44%)	1 (4%)	O	1
	/ia/	9 (36%)	0 (0%)	N	12 (48%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/ɾ/	7 (28%)	2 (8%)	S	6 (24%)	6 (24%)	S (12%), S-D (8%), O-D (4%)	0,367
	/r̄/	1 (4%)	8 (32%)	S (12%), S-O (16%), S-O-D (4%)	1 (4%)	11 (44%)	S-D (24%), O-D (4%), S-D-I (4%), O-D-I (4%), S-O-D-I (8%)	1
	/CLV/	6 (24%)	3 (12%)	S (4%), O (8%)	10 (40%)	2 (8%)	O	0,611
	/CRV/	4 (16%)	5 (20%)	S (4%), O (12%), S-O (4%)	7 (28%)	5 (20%)	S (8%), O (12%)	0,850

Clasificación del Tipo de error S: Error por sustitución O: Error por Omisión D:Error por Distorsión I: Error por Inserción N:no presenta error en la articulación

Capítulo

6

Análisis de Datos y Discusión de Resultados en la Evaluación Final

ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN LA EVALUACIÓN FINAL

Una vez finalizada la aplicación del Programa de Intervención Didáctica se procedió a evaluar a cada uno de los niños de la muestra para comprobar la efectividad del Programa propuesto mediante la comparación de resultados entre el Grupo Experimental y el Grupo Control.

Conviene señalar, no obstante, que la evaluación final del programa se realizó en dos momentos: uno (diciembre de 2010), inmediatamente después de haber finalizado la aplicación del programa, con los resultados que vamos a describir a continuación; dos (mayo de 2010), una vez transcurridos unos meses de la finalización de programa, cuyos resultados fueron idénticos a los de la evaluación anterior. De esta manera, se confirmó la “*estabilización y mantenimiento*” del efecto del programa.

Realizados los análisis oportunos, como referimos en la evaluación inicial pág. 327, se van a describir los resultados en función de su objetivo, teniendo en cuenta la Muestra Global, Grupo Experimental y el Grupo Control independientemente y comparando ambos grupos antes y después de aplicar el Programa y después de aplicar el Programa con el fin de comprobar las hipótesis planteadas.

El resultado de la comparación entre la evaluación inicial y final de ambos grupos será lo que nos permita aceptar o rechazar la validez o efectividad del Programa de Intervención Didáctica en términos generales.

1. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA GLOBAL

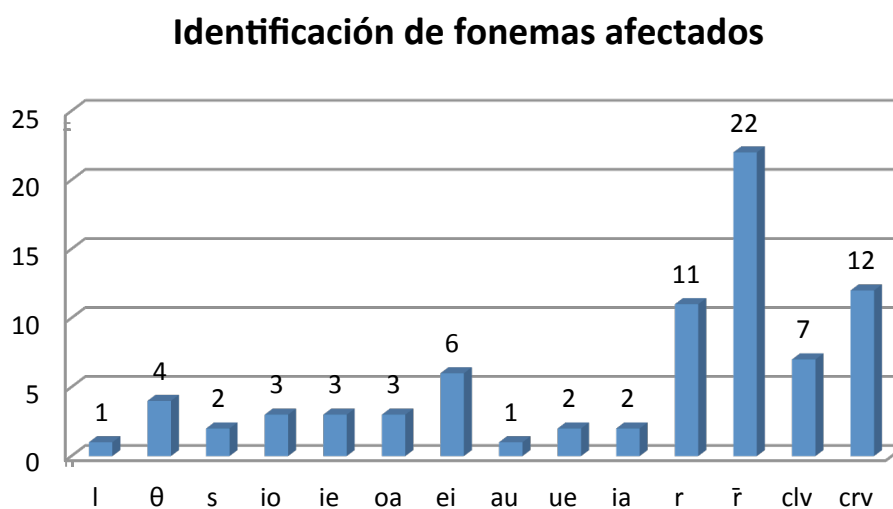
En este apartado se describen las dificultades articulatorias halladas según los fonemas afectados, el número de fonemas afectados y el tipo de error cometido en cada niño después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

1.1. Identificación de fonemas afectados

En la muestra global se ha encontrado dificultad en la articulación de los siguientes fonemas: /l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /ei/, /au/, /ue/, /ia/, /r/, /r̄/ y los sinfonos con /CLV/ y /CRV/.

En el Gráfico 6.1 se pueden observar los fonemas afectados de la muestra global, Tras aplicar el Programa, de Intervención Didáctica al Grupo Experimental, que se describen a continuación.

Gráfico 6.1. Identificación de fonemas afectados.



- ↻ Fonema /l/: Cinco niños (10%) presentaban este fonema afectado, persisten en la dificultad articulatoria 2 niños (4%) frente los 48 niños (96%) que lo articulan correctamente.
- ↻ Fonema /θ/: De los 6 niños (12%) que mostraban este fonema afectado permanecen con dificultad articulatoria 4 niños (8%) frente a los 46 niños (92%) que lo articulan correctamente.
- ↻ Fonema /s/: De los 4 niños (8%) que mostraban este fonema afectado continúan con una articulación defectuosa 2 niños (4%) frente a los 48 niños (96%) que lo articulan correctamente.
- ↻ Diptongo /io/: De los 3 niños (6%) que manifestaban este diptongo afectado mantienen la articulación defectuosa 3 niños (6%) frente a los 47 niños (94%) que lo articulan sin dificultad.
- ↻ Diptongo /ie/: De los 4 niños (8%) que presentaban este fonema afectado mantienen la dificultad 3 niños (6%) frente a los 47 niños (94%) que lo articulan correctamente.
- ↻ Diptongo /oa/: De los 3 niños (6%) que desplegaban este diptongo afectado resisten con el error de pronunciación 3 niños (6%) frente a los 47 niños (94%) que lo articulan correctamente.
- ↻ Diptongo /ei/: De los 8 niños (16%) que exhibían dificultad en la articulación de este fonema perduran en la dificultad 6 niños (12%) frente a los 44 niños (84%) que lo articulan sin dificultad.
- ↻ Diptongo /au/: Un niño (2%) que mostraba dificultad en pronunciar este diptongo sigue permaneciendo con la articulación defectuosa frente a los 49 niños (98%) que lo articulan correctamente.

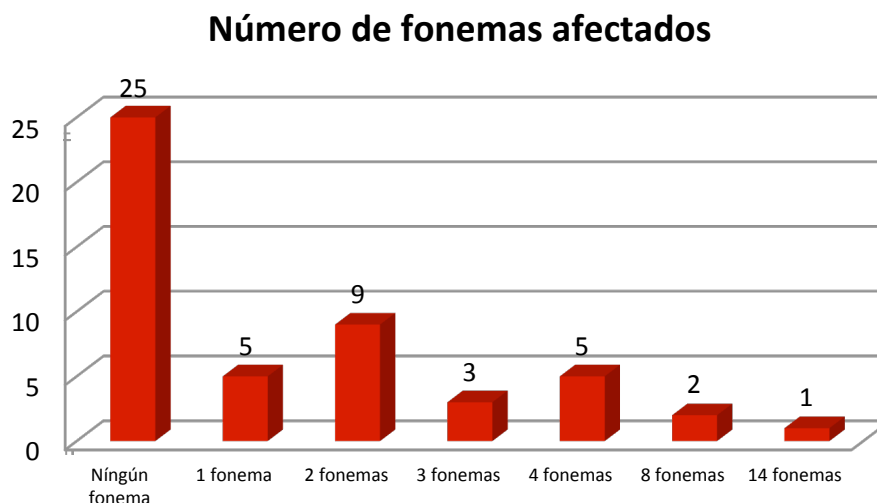
- ↻ Diptongo /ue/: De los 2 niños (4%) que presentaban este diptongo afectado siguen persistiendo con esta dificultad los 2 niños (4%) frente a los 48 niños (96%) que lo articulan correctamente.
- ↻ Diptongo /ia/: De los 2 niños (4%) que exteriorizaban este diptongo alterado persisten con la articulación incorrecta 2 niños (4%) frente a los 48 niños (96%) que lo articulan correctamente.
- ↻ Fonema /r/: De los 20 niños (40%) que presentaban dificultades, en este fonema sólo persisten en la articulación defectuosa 11 niños (22%) frente a los 39 niños (78%) que lo articulan correctamente.
- ↻ Fonema /r̄/: De los 44 niños (88%) que manifestaban este fonema afectado permanecen con la articulación defectuosa 22 niños (44%) frente a los 28 niños (56%) que lo articulan correctamente.
- ↻ Sinfón con /CLV/: De los 16 niños (32%) que exteriorizaban este sinfón alterado siguen permaneciendo con articulación incorrecta 7 niños (14%) frente a los 43 niños (86%) que lo articulan sin dificultad.
- ↻ Sinfón con /CRV/: De los 24 niños (48%) que presentaban este sinfón afectado siguen manifestando la dificultad 12 niños (24%) frente a los 38 niños (76%) que no muestran dificultad articulatoria.

1.2. Número de fonemas afectados

En la muestra global el número de fonemas con dificultad en la articulación ha disminuido en relación a los resultados obtenidos en la evaluación inicial. En el Gráfico 6.2 se recoge la distribución de la muestra según el número de errores presentados por los niños que

componen la muestra después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

Gráfico 6.2. Número de fonemas afectados.



En la evaluación inicial, observamos que todos los niños presentaban dificultades, en la articulación de algún fonema pero Tras aplicar el Programa, hemos comprobado que hay 25 niños (50%) de la muestra global que no manifiestan dificultad en la articulación. De los 14 niños (28%) que presentaban un fonema afectado en la evaluación inicial permanecen con 1 fonema afectado 5 niños (10%). De los 15 niños (30%) que presentaban 2 fonemas afectados en la evaluación inicial sólo persisten con 2 fonemas afectados 9 niños (18%). De los 8 niños (16%) que mostraban 3 fonemas afectados en la evaluación inicial continúan manifestando dificultad con 3 fonemas afectados 3 niños (6%). De los 6 niños (12%) que exteriorizaban 4 fonemas alterados en la evaluación inicial persisten con 4 fonemas afectados 5 niños (10%). De los 2 niños (4%) que detectamos con 8 fonemas afectados en la evaluación inicial siguen manifestando una articulación defectuosa en 8 fonemas 2 niños

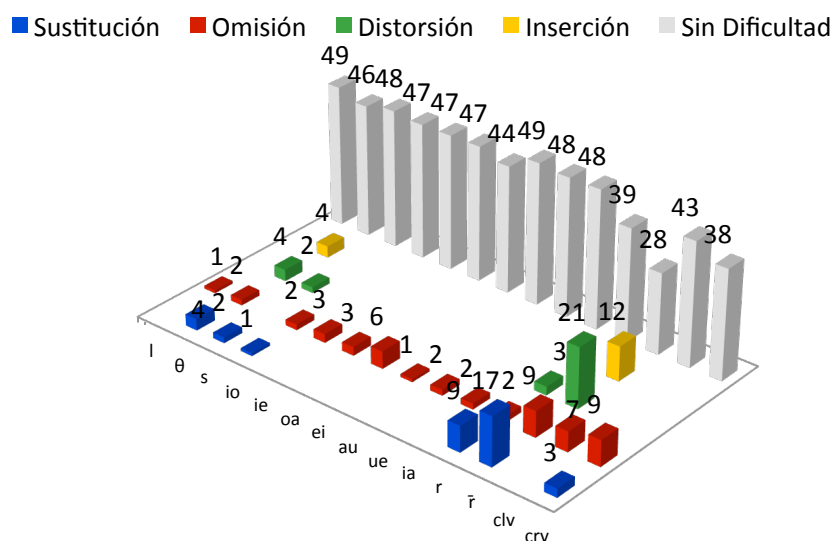
(4%). Con 14 fonemas alterados en la evaluación inicial se encontró a 1 niño (2%) y en la evaluación final sigue permaneciendo con la articulación defectuosa en los 14 fonemas ese niño (2%).

En la evaluación inicial había un 2,88 de media de fonemas afectados, mientras que en la evaluación final observamos 1,64 fonemas afectados de media. El número de fonemas afectados más frecuentes era 2 en la evaluación inicial y en la evaluación final el número de fonemas afectados más frecuente es 0. El mínimo de fonemas afectados que presentaba la muestra global en la evaluación inicial era 1 y el máximo que presentaba dicha muestra eran 14. En la evaluación final el mínimo de fonemas afectados que presenta la muestra son 0 y el máximo 14.

1.3. Tipo de error producido en cada fonema

En la muestra global los tipos de error observados los mostramos en el Gráfico 6.3 y los describimos a continuación.

Gráfico 6.3. Tipos de errores en los fonemas afectados de la muestra total.



- ↻ Fonema /l/: De los 5 niños (10%) que se detectaron con dificultad en la articulación de este fonema permanece 1 niño (2%) por error de omisión. El 98% restante (49 niños) no tiene dificultad en la pronunciación de este fonema.
- ↻ Fonema /θ/: De los 6 niños (12%) que mostraron dificultades en la articulación persisten 4 niños (8%). El 4% (2 niños) presenta errores por sustitución, distorsión e inserción y el 4% restante (2 niños) presenta errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción. El 92% (46 niños) no tiene dificultad en la pronunciación.
- ↻ Fonema /s/: De los 3 niños (6%) que presentaban dificultades, en la articulación persisten en la articulación defectuosa 2 niños (4%), que

cometen errores de articulación por sustitución y distorsión. Cuarenta y ocho niños (96%) no tienen dificultad en la pronunciación de este fonema.

- ↻ Diptongo /io/: Los 3 niños (6%) que presentaban dificultades, en la articulación persisten en los mismos errores. El 2% de la muestra (1 niño) comete error por sustitución y 2 niños (4%) cometen el error por omisión. Hay 47 niños (94%) que no presentan ningún error.
- ↻ Diptongo /ie/: De los 4 niños (8%) que presentaban dificultades, en la articulación de este diptongo sólo persisten en la articulación defectuosa 3 niños (6%). Los 3 niños cometen errores por omisión, el resto, 47 niños (94%) no tienen dificultad en la pronunciación de este diptongo.
- ↻ Diptongo /oa/: Los 3 niños (6%) que presentaban dificultades, en la articulación de este diptongo persisten todos en el mismo error de articulación, por omisión. Cuarenta y siete niños (94%) no tienen dificultad en la articulación de este diptongo.
- ↻ Diptongo /ei/: De los 8 niños (16%) que presentaban dificultades, en la articulación de este diptongo sólo persisten en el error por omisión 6 niños (12%), frente a los 44 niños (88%) que no tienen dificultad en la articulación.
- ↻ Diptongo /au/: Encontramos a 1 niño (2%) que presentaba dificultad en la articulación de este diptongo y sigue persistiendo en el mismo error por omisión, frente a los 49 niños (98%) que no cometen ningún error de pronunciación.
- ↻ Diptongo /ue/: Los 2 niños (4%) que presentaban dificultades, en la articulación de este diptongo persisten en el mismo error de

articulación por omisión, frente a los 48 niños (96%) que no tienen dificultad.

- ↻ Diptongo /ia/: Los 2 niños (4%) que presentaban dificultades, en la articulación de este diptongo persisten en el mismo error de articulación por omisión, frente a los 48 niños (96%) que no tienen dificultad en la articulación de este diptongo.
- ↻ Fonema /r/: De los 20 niños (40%) que presentaban dificultades, en la articulación de este fonema sólo persisten con dificultad articulatoria 11 niños (22%). Siete niños (14%) cometen errores por sustitución, 1 niños (2%) comete error por omisión, 2 niños (4%) cometen errores por sustitución y distorsión y 1 niño (2%) comete error por omisión y distorsión, frente a los 39 niños (78%) que no presentan dificultad en la articulación de este fonema.
- ↻ Fonema /r̄/: De los 44 niños (88%) que presentaban dificultades, en la articulación de este fonema persisten 22 niños (44%). Ocho niños (16%) cometen errores por sustitución y distorsión, 2 niños (4%) error por omisión y distorsión, 1 niño (2%) por omisión e inserción, 5 niños (10%) por sustitución, distorsión e inserción, 2 niños (4%) por omisión, distorsión e inserción y 4 niños (8%) por sustitución, omisión, distorsión e inserción, mientras que 28 niños (56%) no presentan dificultad en la pronunciación de este fonema.
- ↻ Sinfón con /CLV/: De los 16 niños (32%) que presentaban dificultades, de articulación en este sinfón, sólo persisten en la articulación defectuosa 7 niños (14%). Los 7 niños cometen errores por omisión, el resto, 43 niños (86%) no presentan dificultad en la pronunciación de este sinfón.

↻ Sinfón con /CRV/: De los 24 niños (48%) que presentaban dificultades, en la articulación de este sinfón persisten 12 niños (24%). Tres niños (6%) cometen errores por sustitución y 9 niños (18%) por omisión frente a los 38 niños (76%) que no presentan dificultad en la articulación de este sinfón.

1.4. Identificación de fonemas afectados según el sexo

Los fonemas afectados que se han observado en función del sexo, tras la aplicación del Programa, se muestran en la Tabla 6.1.

Tabla 6.1. Identificación de fonemas afectados según el sexo.

		Sexo del niño		
		Niño	Niña	Total
Fonema /l/	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	2	2	4
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	1	1	2
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	1	2	3
	%	33,3%	66,7%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	2	4	6
	%	33,3%	66,7%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	2	2
	%	,0%	100,0%	100,0%
Fonema /r/	Frecuencia	5	6	11
	%	45,4%	54,6%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	12	10	22
	%	54,6%	45,4%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	4	3	7
	%	57,2%	42,8%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	5	7	12
	%	41,7%	58,3%	100,0%

☛ Fonema /l/: De los 3 niños (60%) y 2 niñas (40%) que presentaban dificultades, en la articulación de este fonema sólo persiste 1 niña.

☛ Fonema /θ/: De los 4 niños (66,7%) y las 2 niñas (33,3%) que presentaban dificultades, en la articulación de este fonema sólo persisten 2 niños (50%) y 2 niñas (50%).

- ♣ Fonema /s/: De los 3 niños (75%) y la niña (25%) que presentaban dificultades, en la articulación de este fonema persisten 1 niño (50%) y 1 niña (50%).
- ♣ Diptongo /io/: Los 2 niños (66,7%) y 1 niña (33,3%) que presentaban dificultades, persisten en la dificultad articulatoria.
- ♣ Diptongo /ie/: De los 2 niños (50%) y 2 niñas (50%) que presentaban dificultades, en la articulación de este diptongo persisten 1 niño (33,3%) y 2 niñas (66,7%).
- ♣ Diptongo /oa/: Los 2 niños (66,7%) y 1 niña (33,3%) que presentaban dificultades, en la articulación de este diptongo persisten en su dificultad articulatoria.
- ♣ Diptongo /ei/: De los 4 niños (50%) y 4 niñas (50%) que presentaban dificultades, en la articulación de este diptongo persisten 2 niños (33,3%) y 4 niñas (66,7%).
- ♣ Diptongo /au/: El niño (100%) que presentaba dificultad en la articulación de este diptongo persiste con la articulación defectuosa.
- ♣ Diptongo /ue/: Los 2 niños (100%) que presentaban dificultades, en la articulación de este diptongo persisten con la articulación defectuosa.
- ♣ Diptongo /ia/: Las 2 niñas (100%) que presentaban dificultades, en la articulación de este diptongo persisten en la dificultad articulatoria.
- ♣ Fonema /r/: De los 14 niños (70%) y 6 niñas (30%) que presentaban dificultades, en la articulación de este fonema persisten 5 niños (45,4%) y 6 niñas (54,6%).

- ↻ Fonema /r̄/: De los 29 niños (65,9%) y las 15 niñas (34,1%) que presentaban dificultades, en la articulación de este fonema persisten 12 niños (54,6%) y 10 niñas (45,4%).
- ↻ Sinfón con /CLV/: De los 12 niños (75%) y 4 niñas (25%) que presentaban dificultades, en la articulación de este sinfón persisten 4 niños (57,2%) y 3 niñas (42,8%).
- ↻ Sinfón con /CRV/: De los 15 niños (62,5%) y 9 niñas (37,5%) que presentaban dificultades, en la articulación de este sinfón persisten 5 niños (41,7%) y 7 niñas (58,3%).

1.5. Número de fonemas afectados según el sexo

En la Tabla 6.2 se recoge el número de fonemas afectados en los niños que componen la muestra, según el sexo.

Tabla 6.2. Número de fonemas afectados según el sexo.

		Sexo del niño		
		Niño	Niña	Total
0 fonema	Frecuencia	19	6	25
	%	59,4%	33,3%	50,0%
1 fonema	Frecuencia	5	0	5
	%	15,6%	0,0%	10,0%
2 fonemas	Frecuencia	3	6	9
	%	9,4%	33,3%	18,0%
3 fonemas	Frecuencia	0	3	3
	%	0,0%	16,7%	6,0%
4 fonemas	Frecuencia	3	2	5
	%	9,4%	11,1%	10,0%
8 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	6,3%	0,0%	4,0%
14 fonemas	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	5,6%	2,0%
Total	Frecuencia	32	18	50
	%	100,0%	100,0%	100,0%

En relación al sexo el número de fonemas afectados es el siguiente:

De los 32 niños que forman parte de la muestra global, antes de aplicar el Programa de intervención, ningún niño articulaba correctamente todos los fonemas. Tras la aplicación del Programa, 19 niños (59,4%) articulan correctamente. El 31,3% (10 niños) articulaba incorrectamente 1 fonema, ahora el 15,6% (5 niños). El 25%, (8 niños) articulaba incorrectamente 2 fonemas, ahora el 9,4% (3 niños). El 12,5% (4 niños) articulaba incorrectamente 4 fonemas, ahora el 9,4% (3 niños).

De las 18 niñas que forman parte de la muestra global, antes de aplicar el Programa de intervención, ninguna niña articulaba correctamente todos los fonemas. Tras la aplicación del Programa, 6 niñas (33,3%) articulan correctamente. El 38,9% (7 niñas) tenía dificultad en la articulación en 2 fonemas, ahora 6 niñas (33,3%). El 22,2% (4 niñas) presentaba dificultad de articulación en 3 fonemas, ahora el 16,7% (3

niñas). El 11,1% (2 niñas) presentaba dificultad de articulación en 4 fonemas, ahora se mantiene el número de niñas que tienen 4 fonemas afectados. El 5,6% (1 niña) presentaba dificultad de articulación en 14 fonemas, ahora presenta los mismos resultados.

1.6. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo

En relación al sexo, el tipo de error que han presentado en los fonemas se distribuye de la siguiente manera:

- Fonema /l/: De los 3 niños y 2 niñas que presentaban dificultad, persiste en la articulación defectuosa 1 niña por error de omisión (Cfr. Tabla 6.3).

Tabla 6.3. Tipo de error en el fonema /l/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	32	17	49
		%	65,3%	34,7%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- Fonema /θ/: De los 4 niños y 2 niñas que presentaban dificultades, persisten 2 niños y 2 niñas. Un niño (50%) y 1 niña (50%) presentan error por sustitución, distorsión e inserción y 1 niño (50%) y 1 niña (50%) presentan error por sustitución, omisión, distorsión e inserción (Cfr. Tabla 6.4).

Tabla 6.4. Tipo de error en el fonema /θ/ según el sexo.

			Sexo del niño		
			Niño	Niña	Total
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	30	16	46
		%	65,2%	34,8%	100,0%
	Sustitución - Distorsión – Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión – Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Fonema /s/: De los 3 niños y 1 niña que presentaban dificultad, persisten 1 niño (50%) y 1 niña (50%) con error es por sustitución y distorsión (Cfr. Tabla 6.5).

Tabla 6.5. Tipo de error en el fonema /s/ según el sexo.

			Sexo del niño		
			Niño	Niña	Total
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	31	17	48
		%	64,6%	35,4%	100,0%
	Sustitución – Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: Los 2 niños y 1 niña que presentaban dificultades, persisten en el error. Un niño por sustitución y 1 niño por omisión (50%). Una niña (50%) por omisión (Cfr. Tabla 6.6).

Tabla 6.6. Tipo de error en el diptongo /io/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	30	17	47
		%	63,8%	36,2%	100,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	0	1
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: De los 2 niños y 2 niñas que presentaban dificultad, persisten en el error por omisión 1 niño y 2 niñas (Cfr. Tabla 6.7).

Tabla 6.7. Tipo de error en el diptongo /ie/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	31	16	47
		%	66,0%	34,0%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	2	3
		%	33,3%	66,7%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: Los 2 niños y 1 niña que presentaban dificultades, persisten en el error por omisión (Cfr. Tabla 6.8).

Tabla 6.8. Tipo de error en el diptongo /oa/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	30	17	47
		%	63,8%	36,2%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	2	1	3
		%	66,7%	33,3%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /ei/: De los 4 niños y 4 niñas que presentaban dificultades, en la articulación persisten 2 niños y 4 niñas por error de omisión (Cfr. Tabla 6.9).

Tabla 6.9. Tipo de error en el diptongo /ei/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	30	14	44
		%	68,2%	31,8%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	2	4	6
		%	33,3%	66,7%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /au/: El niño que presentaba dificultad persiste en el error por omisión (Cfr. Tabla 6.10).

Tabla 6.10. Tipo de error en el diptongo /au/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	31	18	49
		%	63,3%	36,7%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

- ↻ Diptongo /ue/: Los 2 niños que presentaban dificultades, persisten con el error por omisión (Cfr. Tabla 6.11).

Tabla 6.11. Tipo de error en el diptongo /ue/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	30	18	48
		%	62,5%	37,5%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ia/: Las 2 niñas que presentaban dificultades, persisten con el error por omisión. (Cfr. Tabla 6.12).

Tabla 6.12. Tipo de error en el diptongo /ia/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	32	16	48
		%	66,7%	33,3%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	0	2	2
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Fonema /r/: De los 14 niños y 6 niñas que presentaban dificultad, persisten 5 niños y 6 niñas. El error por sustitución lo cometen 2 niños (28,6%) y 5 niñas (71,4%). El error por omisión lo comete 1 niña. El error por sustitución y distorsión los cometen 2 niños y el error por omisión y distorsión lo comete 1 niño (Cfr. Tabla 6.13).

Tabla 6.13. Tipo de error en el fonema /r/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	27	12	39
		%	69,2%	30,8%	100,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	5	7
		%	28,6%	71,4%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Sustitución – Distorsión	Frecuencia	2	0	2
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	Omisión – Distorsión	Frecuencia	1	0	1
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	Total	Frecuencia	32	18	50
		%	64,0%	36,0%	100,0%

☛ Fonema /r̄/: De los 29 niños y 15 niñas que presentaban dificultades, persisten 12 niños y 10 niñas. El error por sustitución y distorsión lo presentan 6 niños (75%) y 2 niñas (25%). El error por omisión y distorsión lo presentan 1 niño (50%) y 1 niña (50%). El error por omisión e inserción lo presenta 1 niño. El error por sustitución, distorsión e inserción lo presentan 2 niños (40%) y 3 niñas (60%). El error por omisión, distorsión e inserción lo presenta 1 niño (50%) y 1 niña (50%). El error por sustitución, omisión, distorsión e inserción lo presentan 1 niño (25%) y 3 niñas (75%) (Cfr. Tabla 6.14).

Tabla 6.14. Tipo de error en el fonema /r̄/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	20	8	28
		%	71,4%	28,6%	100,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	6	2	8
		%	75,0%	25,0%	100,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	1
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	3	5
		%	40,0%	60,0%	100,0%
	Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	3	4
		%	25,0%	75,0%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Sinfón con /CLV/: De los 12 niños y 4 niñas que presentaban dificultad, persisten 4 niños y 3 niñas por error de omisión (Cfr. Tabla 6.15).

Tabla 6.15. Tipo de error en el sinfón con /CLV/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	28	15	43
		%	65,1%	34,9%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	4	3	7
		%	57,1%	42,9%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

↻ Sinfón con /CRV/: De los 15 niños y 9 niñas que presentaban dificultad, persisten 5 niños y 7 niñas. El error por sustitución lo cometen 3 niñas. El error por omisión lo cometen 5 niños (55,6%) y 4 niñas (44,4%) (Cfr. Tabla 6.16).

Tabla 6.16. Tipo de error en el sinfón con /CLV/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	27	11	38
		%	71,1%	28,9%	100,0%
	Sustitución	Frecuencia	0	3	3
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	5	4	9
		%	55,6%	44,4%	100,0%
Total	Frecuencia	32	18	50	
	%	64,0%	36,0%	100,0%	

1.7. Identificación de fonemas afectados según la edad

Los fonemas afectados que se han observado según la edad de los niños de la muestra se representan en la Tabla 6.17.

Tabla 6.17. Identificación de fonemas afectados según la edad.

		Edad del niño			Total
		5 años	6 años	7 años	
Fonema /l/	Frecuencia	0	1	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	2	2	0	4
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	0	2	0	2
	%	0,0%	100,0%	,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	2	4	0	6
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	1	0	0	1
	%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	1	1	0	2
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	2	0	2
	%	,0%	100,0%	0,0%	
Fonema /r/	Frecuencia	6	3	2	11
	%	54,5%	27,3%	18,2%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	10	5	7	22
	%	45,5%	22,7%	31,8%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	5	2	0	7
	%	71,4%	28,6%	0,0%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	6	4	2	12
	%	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%

- ↻ Fonema /l/: De los 3 niños de 5 años, el niño de 6 años y el niño de 7 años que presentaban dificultad, persiste 1 niño de 6 años.
- ↻ Fonema /θ/: De los 3 niños de 5 años, los 2 niños de 6 años y el niño de 7 años que presentaban dificultad, persisten 2 niños de 5 años y 2 niños de 6 años.

- ↻ Fonema /s/: Del niño de 5 años y los 3 niños de 6 años que presentaban dificultades, persisten, 2 niños de 6 años.
- ↻ Diptongo /io/: El niño de 5 años y los 2 niños de 6 años que presentaban dificultad persisten, en la articulación defectuosa.
- ↻ Diptongo /ie/: De los 2 niños de 5 años y los 2 niños de 6 años que presentaban dificultades, persisten, en la articulación defectuosa 1 niño de 5 años y 2 niños de 6 años.
- ↻ Diptongo /oa/: El niño de 5 años y los 2 niños de 6 años que presentaban dificultad, persisten en la articulación defectuosa.
- ↻ Diptongo /ei/: De los 3 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y el niño de 7 años que presentaban dificultad, persisten 2 niños de 5 años y 4 niños de 6 años.
- ↻ Diptongo /au/: El niño de 5 años que presentaba dificultad persiste en la articulación defectuosa.
- ↻ Diptongo /ue/: El niño de 5 años y el niño de 6 años que presentaban dificultad, continúan en la articulación defectuosa.
- ↻ Diptongo /ia/: Los 2 niños de 6 años que presentaban dificultad, permanecen en la articulación defectuosa.
- ↻ Fonema /r/: De los 10 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 6 niños de 7 años que presentaban dificultad, persisten en la articulación defectuosa 6 niños de 5 años, 3 niños de 6 años y 2 niños de 7 años.
- ↻ Fonema /r̄/: De los 20 niños de 5 años, los 8 niños de 6 años y los 16 niños de 7 años que presentaban dificultad, mantienen la dificultad articulatoria 10 niños de 5 años, 5 niños de 6 años y 7 niños de 7 años.

- ↻ Sinfón con /CLV/: De los 11 niños de 5 años, los 3 niños de 6 años y los 2 niños de 7 años que presentaban dificultad, perduran con la articulación incorrecta 5 niños de 5 años y 2 niños de 7 años.
- ↻ Sinfón con /CRV/: De los 12 niños de 5 años, los 6 niños de 6 años y los 6 niños de 7 años que presentaban una articulación defectuosa, continúan con el error 6 niños de 5 años, 4 niños de 6 años y 2 niños de 7 años.

1.8. Número de fonemas afectados según la edad

En la Tabla 6.18 se recoge el número de fonemas afectados en los niños que componen la muestra, según la edad.

Tabla 6.18. Número de fonemas afectados según la Edad.

		Edad del niño			
		5 Años	6 Años	7 Años	Total
0 fonemas	Frecuencia	11	4	10	25
	%	44,0%	16,0%	40,0%	100,0%
1 fonema	Frecuencia	2	1	2	5
	%	40,0%	20,0%	40,0%	100,0%
2 fonemas	Frecuencia	4	0	5	9
	%	44,4%	0,0%	55,6%	100,0%
3 fonemas	Frecuencia	2	1	0	3
	%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
4 fonemas	Frecuencia	3	2	0	5
	%	60,0%	40,0%	0,0%	100,0%
8 fonemas	Frecuencia	1	1	0	2
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
14 fonema	Frecuencia	0	1	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%

En la evaluación inicial no había ningún niño que articulara correctamente todos los fonemas, tras la aplicación de Programa hay 11 niños de 5 años (44%), 4 niños de 6 años, (16%) y 10 niños de 7 años (40%) que articulan correctamente todos los fonemas.

De los 6 niños de 5 años, 3 niños de 6 años y 5 niños de 7 años que presentaban 1 fonema afectado, continúan teniendo 1 fonema afectado 2 niños de 5 años (40%), 1 niño de 6 años, (20%) y 2 niños de 7 años (40%). De los 4 niños de 5 años, 1 niño de 6 años y 10 niños de 7 años que presentaban 2 fonemas afectados, continúan con 2 fonemas afectados 4 niños de 5 años (44,4%) y 5 niños de 7 años (55,6%). De los 5 niños de 5 años, 2 niños de 6 años y 1 niño de 7 años que presentaban 3 fonemas afectados, continúan con 3 fonemas afectados 2 niños de 5 años (66,7%) y 1 niño de 6 años (33,3%). De los 4 niños de 5 años y los 2 niños de 6 años

que presentaban 4 fonemas afectados, continúan con 4 fonemas afectados 3 niños de 5 años (60%) y 2 niños de 6 años (40%). El niño de 5 años y el niño de 6 años que presentaban 8 fonemas afectados siguen con los 8 fonemas afectados y el niño de 6 años que presentaba los 14 fonemas afectados persiste en la articulación defectuosa de los 14 fonemas.

1.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad

Según la edad, el tipo de error manifestado se distribuye de la siguiente manera:

- Fonema /l/: De los 3 niños de 5 años, el niño de 6 años y el niño de 7 años que presentaban dificultades, persiste 1 niño de 6 años por error de omisión (Cfr. Tabla 6.19).

Tabla 6.19. Tipo de error producido en el fonema /l/ según la edad.

		Edad del niño				Total
		5 años	6 años	7 años		
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	23	9	17	49
		%	46,9%	18,4%	34,7%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

☛ Fonema /θ/: De los 3 niños de 5 años, los 2 niños de 6 años y el niño de 7 años que presentaban dificultades, persisten 2 niños de 5 años y 2 niños de 6 años. Un niño de 5 años (50%) y 1 niña de 6 años (50%) muestran errores por sustitución, distorsión e inserción. Un niño de 5 años (50%) y 1 niño de 6 años (50%) presentan error por sustitución, omisión, distorsión e inserción (Cfr. Tabla 6.20).

Tabla 6.20. Tipo de error producido en el fonema /θ/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Fonema /θ	Ninguno	Frecuencia	21	8	17	46
		%	45,7%	17,4%	37,0%	100,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

☛ Fonema /s/: Del niño de 5 años, y los 3 niños de 6 años que presentaban dificultades, persisten 2 niños de 6 años que presentan error por sustitución y distorsión (Cfr. Tabla 6.21).

Tabla 6.21. Tipo de error producido en el fonema /s/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	23	8	17	48
		%	47,9%	16,7%	35,4%	100,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	0	2	0	2
		%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: El niño de 5 años y los 2 niños de 6 años que presentaban dificultades, persisten en la articulación defectuosa. El error por sustitución lo manifiesta 1 niño de 6 años y el error por omisión lo muestra 1 niño de 5 años (50%) y 1 niño de 6 años (50%) (Cfr. Tabla 6.22).

Tabla 6.22. Tipo de error producido en el diptongo /io/ según la edad.

			Edad del niño			
			5 años	6 años	7 años	Total
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	22	8	17	47
		%	46,8%	17,0%	36,2%	100,0%
	Sustitución	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	0	2
		%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: /: De los 2 niños de 5 años y los 2 niños de 6 años que presentaban dificultades, persisten 1 niño de 5 años y 2 niños de 6 años. Todos cometen errores por omisión (Cfr. Tabla 6.23).

Tabla 6.23. Tipo de error producido en el diptongo /ie/ según la edad.

			Edad del niño			
			5 años	6 años	7 años	Total
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	22	8	17	47
		%	46,8%	17,0%	36,2%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	2	0	3
		%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: El niño de 5 años y los 2 niños de 6 años que presentaban dificultades, persisten en la articulación defectuosa por errores de omisión (Cfr. Tabla 6.24).

Tabla 6.24. Tipo de error producido en el diptongo /oa/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	22	8	17	47
		%	46,8%	17,0%	36,2%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	2	0	3
		%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: De los 3 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y el niño de 7 años que mostraban dificultades, permanecen en la articulación defectuosa 2 niños de 5 años y 4 niños de 6 años con errores por omisión (Cfr. Tabla 6.25).

Tabla 6.25. Tipo de error producido en el diptongo /ei/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /ei	Ninguno	Frecuencia	21	6	17	44
		%	47,7%	13,6%	38,6%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	2	4	0	6
		%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /au/: El niño de 5 años que manifestaba dificultad mantiene la articulación incorrecta por omisión (Cfr. Tabla 6.26).

Tabla 6.26. Tipo de error producido en el diptongo /au/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	22	10	17	49
		%	44,9%	20,4%	34,7%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	0	1
		%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ue/: El niño de 5 años y el niño de 6 años que mostraban dificultades, permanecen con la articulación defectuosa con errores por omisión (Cfr. Tabla 6.27).

Tabla 6.27. Tipo de error producido en el diptongo /ue/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	22	9	17	48
		%	45,8%	18,8%	35,4%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	0	2
		%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ia/: Los 2 niños de 6 años que presentaban dificultades, persisten en la articulación defectuosa con errores por omisión (Cfr. Tabla 6.28).

Tabla 6.28. Tipo de error producido en el diptongo /ia/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	23	8	17	48
		%	47,9%	16,7%	35,4%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	0	2	0	2
		%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

☛ Fonema /r/: De los 10 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 6 niños de 7 años que presentaban dificultades, persisten 6 niños de 5 años, 3 niños de 6 años y 2 niños de 7 años. El error por sustitución lo cometen 6 niños de 5 años, (85,7%) y 1 niño de 6 años (14,3%). El error por omisión lo muestra 1 niño de 6 años. El error por sustitución y distorsión los cometen 1 niño de 6 años (50%) y 1 niño de 7 años (50%). El error por omisión y distorsión lo manifiesta 1 niño de 7 años (Cfr. Tabla 6.29).

Tabla 6.29. Tipo de error producido en el fonema /r/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	17	7	15	39
		%	43,6%	17,9%	38,5%	100,0%
	Sustitución	Frecuencia	6	1	0	7
		%	85,7%	14,3%	0,0%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	0	1	1	2
		%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	0	1	1
		%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

☛ Fonema /r̄/: De los 20 niños de 5 años, los 8 niños de 6 años y los 16 niños de 7 años que presentaban dificultades, persisten 10 niños de 5 años, 5 niños de 6 años y 7 niños de 7 años. El error por sustitución y distorsión lo manifiestan 3 niños de 5 años (37,5%), 1 niño de 6 años (12,5%) y 4 niños de 7 años (50%). El error por omisión y distorsión lo muestran 2 niños de 7 años. El error por omisión e inserción lo expresa 1 niño de 5 años. El error por sustitución, distorsión e inserción lo presentan 2 niños de 5 años (40%), 2 niños de 6 años (40%) y 1 niño de 7 años (20%). El error por omisión, distorsión e inserción los muestran 1 niño de 5 años (50%) y 1 niño de 6 años (50%). Los errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción los presentan 3 niños de 5 años (75%) y 1 niño de 6 años (25%) (Cfr. Tabla 6.30).

Tabla 6.30. Tipo de error producido en el fonema /r̄/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	13	5	10	28
		%	46,4%	17,9%	35,7%	100,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	3	1	4	8
		%	37,5%	12,5%	50,0%	100,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	0	2	2
		%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	0	1
		%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	2	1	5
		%	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	3	1	0	4
		%	75,0%	25,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

- ☛ Sinfón con /CLV/: De los 11 niños de 5 años, los 3 niños de 6 años y los 2 niños de 7 años que expresaban dificultades persisten 5 niños de 5 años y 2 niños de 7 años con errores por omisión (Cfr. Tabla 6.31).

Tabla 6.31. Tipo de error producido en sinfonos con /CLV/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	18	8	17	43
		%	41,9%	18,6%	39,5%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	5	2	0	7
		%	71,4%	28,6%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

- ☛ Sinfón con /CRV/: De los 12 niños de 5 años, los 6 niños de 6 años y los 6 niños de 7 años que presentaban dificultades, en la articulación de este sinfón, sólo persisten 6 niños de 5 años, 4 niños de 6 años y 2 niños de 7 años. El error por sustitución lo manifiestan 1 niño de 6 años (33,3%) y 2 niños de 7 años (66,7%). El error por omisión lo presentan 6 niños de 5 años (66,7%) y 3 niños de 6 años (33,3%) (Cfr. Tabla 6.32).

Tabla 6.32. Tipo de error producido en sinfonos con /CRV/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 años	6 años	7 años	Total	
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	17	6	15	38
		%	44,7%	15,8%	39,5%	100,0%
	Sustitución	Frecuencia	0	1	2	3
		%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	6	3	0	9
		%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	23	10	17	50	
	%	46,0%	20,0%	34,0%	100,0%	

1.10. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo

Los fonemas afectados que se han observado, según el centro educativo, se muestran en la Tabla 6.33.

Tabla 6.33. Identificación de fonemas afectados según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro Educativo		
		Urbano	Rural	Total
Fonema /l/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	4	0	4
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	3	0	3
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	3	0	3
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	6	0	6
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	1	1	2
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /r/	Frecuencia	6	5	11
	%	54,5%	45,4%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	11	11	22
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	5	2	7
	%	71,4%	28,6%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	7	5	12
	%	58,3%	41,7%	100,0%

- ↻ Fonema /l/: De los 3 niños del centro educativo urbano y los 2 niños del centro educativo rural que presentaban dificultades, persiste en 1 niño del centro educativo urbano.
- ↻ Fonema /θ/: De los 5 niños del centro educativo urbano y del niño del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 4 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Fonema /s/: De los 3 niños del centro educativo urbano y el niño del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 2 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /io/: Los 3 niños del centro educativo urbano que presentaban dificultades, persisten en la articulación defectuosa.
- ↻ Diptongo /ie/: De los 4 niños del centro educativo urbano que presentaban dificultades, mantienen el error 3 de esos niños.
- ↻ Diptongo /oa/: Los 2 niños del centro educativo urbano y el niño del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en la articulación defectuosa.
- ↻ Diptongo /ei/: De los 7 niños del centro educativo urbano y el niño del centro educativo rural que mostraban dificultades, resisten 6 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /au/: El niño del centro educativo rural que manifestaba dificultad permanece con la articulación defectuosa.
- ↻ Diptongo /ue/: De los 2 niños del centro educativo urbano y el niño del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 1 niño del centro educativo urbano y en 1 niño del centro educativo rural.

- ↻ Diptongo /ia/: Los 2 niños del centro educativo urbano que presentaban dificultades, persisten en la articulación defectuosa.
- ↻ Fonema /r/: De los 12 niños del centro educativo urbano y los 8 niños del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 6 niños del centro educativo urbano y en 5 niños del centro educativo rural.
- ↻ Fonema /r̄/: De los 25 niños del centro educativo urbano y los 19 niños del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 11 niños del centro educativo urbano y en 11 niños del centro educativo rural.
- ↻ Sinfón con /CLV/: De los 11 niños del centro educativo urbano y los 5 niños del centro educativo rural persisten en la articulación defectuosa 5 niños del centro educativo urbano y 2 niños del centro educativo rural.
- ↻ Sinfón con /CRV/: De los 14 niños del centro educativo urbano y los 10 niños del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten 7 niños del centro educativo urbano y 5 niños del centro educativo rural.

1.11. Número de fonemas afectados según el centro educativo

En la Tabla 6.34. se presentan el número de fonemas afectados, según el tipo de centro educativo. Su distribución es la siguiente:

Tabla 6.34. Número de fonemas afectados según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
0 fonemas	Frecuencia	16	9	25
	%	64,0%	36,0%	100,0%
1 fonema	Frecuencia	3	2	5
	%	60,0%	40,0%	100,0%
2 fonemas	Frecuencia	2	7	9
	%	22,2%	77,8%	100,0%
3 fonemas	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
4 fonemas	Frecuencia	3	2	5
	%	60,0%	40,0%	100,0%
8 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
14 fonemas	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50
	%	58,0%	42,0%	100,0%

En la muestra global, antes de aplicar el Programa, no había ningún niño que articulara correctamente todos los fonemas. Tras aplicar del Programa, hemos observado que hay 16 niños del centro educativo urbano (64%) y 9 niños del centro educativo rural (36%) que no presentan fonemas afectados.

De los 10 niños del centro educativo urbano y los 4 niños del centro educativo rural que presentaban un fonema afectado, continúan teniendo 1 fonema afectado 3 niños (60%) del centro educativo urbano y 2 niños (40%) del centro educativo rural.

De los 5 niños del centro educativo urbano y los 10 niños del centro educativo rural que presentaban 2 fonemas afectados, continúan con 2 fonemas afectados 2 niños (22,2%) del centro educativo urbano y 7 niños (77,8%) del centro educativo rural.

De los 4 niños del centro educativo urbano y los 4 niños del centro educativo rural que presentaban 3 fonemas afectados, continúan con 3 fonemas afectados 2 niños (66,7%) del centro educativo urbano y 1 niño (33,3%) del centro educativo rural.

De los 4 niños del centro educativo urbano y los 2 niños del centro educativo rural que presentaban 4 fonemas afectados, continúan con 4 fonemas afectados 3 niños (60%) del centro educativo urbano y 2 niños (40%) del centro educativo rural.

Los 2 niños del centro educativo urbano que presentaban 8 fonemas afectados continúan con los mismos problemas articulatorios.

El niño del centro educativo urbano que presentaba 14 fonemas afectados mantiene esa dificultad.

1.12. Tipo de error según el centro educativo

Los resultados obtenidos según el tipo de error en función del centro educativo son los siguientes:

- ☛ Fonema /l/: De los 3 niños del centro educativo urbano y los 2 niños del centro educativo rural que presentaban dificultades, persiste en 1 niño del centro educativo urbano, que muestra error por comisión (Cfr. Tabla 6.35).

Tabla 6.35. Tipo de error del fonema /l/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	28	21	49
		%	57,1%	42,9%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

- ☛ Fonema /θ/: De los 5 niños del centro educativo urbano y del niño del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 4 niños del centro educativo urbano. Los errores por sustitución, distorsión e inserción lo manifiestan 2 niños y los errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción lo muestran otros 2 niños (Cfr. Tabla 6.36).

Tabla 6.36. Tipo de error del fonema /θ/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	25	21	46
		%	54,3%	45,7%	100,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	0	2
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	0	2
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

☛ Fonema /s/: De los 3 niños del centro educativo urbano y el niño del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 2 niños del centro educativo urbano, que manifiestan errores por sustitución y distorsión (Cfr. Tabla 6.37).

Tabla 6.37. Tipo de error del fonema /s/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	27	21	48
		%	56,3%	43,8%	100,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	2	0	2
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

☛ Diptongo /io/: Los 3 niños del centro educativo urbano que presentaban dificultades, persisten en la articulación defectuosa 3 niños, 1 por sustitución y 2 niños por omisión (Cfr. Tabla 6.38).

Tabla 6.38. Tipo de error del diptongo /io/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	26	21	47
		%	55,3%	44,7%	100,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	0	1
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: De los 4 niños del centro educativo urbano que presentaban dificultades, persisten en la articulación defectuosa 3 niños por error de omisión (Cfr. Tabla 6.39).

Tabla 6.39. Tipo de error del diptongo /ie/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	26	21	47
		%	55,3%	44,7%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	3	0	3
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: Los 2 niños del centro educativo urbano y el niño del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten con el error por omisión (Cfr. Tabla 6.40).

Tabla 6.40. Tipo de error del diptongo /oa/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	27	20	47
		%	57,4%	42,6%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	2	1	3
		%	66,7%	33,3%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: De los 7 niños del centro educativo urbano y el niño del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 6 niños del centro educativo urbano con error de omisión (Cfr. Tabla 6.41).

Tabla 6.41. Tipo de error del diptongo /ei/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	23	21	44
		%	52,3%	47,7%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	6	0	6
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Total		Frecuencia	29	21	50
		%	58,0%	42,0%	100,0%

↻ Diptongo /au/: Persiste el error por omisión en el niño del centro educativo rural que presentaba dificultad (Cfr. Tabla 6.42).

Tabla 6.42. Tipo de error del diptongo /au/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	29	20	49
		%	59,2%	40,8%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Total		Frecuencia	29	21	50
		%	58,0%	42,0%	100,0%

↻ Diptongo /ue/: De los 2 niños del centro educativo urbano y el niño del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 1 niño del centro educativo urbano y en 1 niño del centro educativo rural, que muestran error por omisión (Cfr. Tabla 6.43).

Tabla 6.43. Tipo de error del diptongo /ue/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	28	20	48
		%	58,3%	41,7%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ia/: Los 2 niños del centro educativo urbano que presentaban dificultades, persisten por error de omisión (Cfr. Tabla 6.44).

Tabla 6.44. Tipo de error del diptongo /ia/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	27	21	48
		%	56,3%	43,8%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	100,0%	,0%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Fonema /r/: De los 12 niños del centro educativo urbano y los 8 niños del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 6 niños del centro educativo urbano y 5 niños del centro educativo rural. El error por sustitución lo cometen 4 niños (57,1%) del centro educativo urbano y 3 niños (42,9%) del centro educativo rural. El error por omisión lo comete 1 niño del centro educativo urbano. Los errores por sustitución y distorsión los cometen 1 niño (50%) del centro

educativo urbano y 1 niño (50%) del centro educativo rural. El error por omisión y distorsión lo comete 1 niño del centro educativo rural (Cfr. Tabla 6.45).

Tabla 6.45. Tipo de error del fonema /r/ según el tipo de centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	23	16	39
		%	59,0%	41,0%	100,0%
	Sustitución	Frecuencia	4	3	7
		%	57,1%	42,9%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	1	1
		%	,0%	100,0%	100,0%
	Total	Frecuencia	29	21	50
		%	58,0%	42,0%	100,0%

☛ Fonema /r̄/: De los 25 niños del centro educativo urbano y los 19 niños del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 11 niños del centro educativo urbano y en 11 niños del centro educativo rural. Los errores por sustitución y distorsión los presentan 2 niños (25%) del centro educativo urbano y 6 niños (75%) del centro educativo rural. Los errores por omisión y distorsión los presentan 1 niño (50%) del centro educativo urbano y 1 niño (50%) del centro educativo rural. Los errores por omisión e inserción lo presenta 1 niño del centro educativo urbano. Los errores por sustitución, distorsión e inserción los presentan 4 niños (80%) del centro educativo urbano y 1 niño (20%) del centro educativo rural. los errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción los presentan 2 niños (50%) del centro

educativo urbano y 2 niños (50%) del centro educativo rural (Cfr. Tabla 6.46).

Tabla 6.46. Tipo de error del fonema /r̄/según tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	18	10	28
		%	64,3%	35,7%	100,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	2	6	8
		%	25,0%	75,0%	100,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	1
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	Sustitución - distorsión - Inserción	Frecuencia	4	1	5
		%	80,0%	20,0%	100,0%
	Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	2	4
		%	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Sinfón con /CLV/: De los 11 niños del centro educativo urbano y los 5 niños del centro educativo rural que presentaban dificultades, persisten en 5 niños del centro educativo urbano y 2 niños del centro educativo rural por errores de omisión (Cfr. Tabla 6.47).

Tabla 6.47. Tipo de error de los sinfonos con /CLV/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	24	19	43
		%	55,8%	44,2%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	5	2	7
		%	71,4%	28,6%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

↻ Sinfones con /CRV/: De los 14 niños del centro educativo urbano y los 10 del centro educativo rural que presentaban dificultades, sólo persisten en la articulación defectuosa 7 niños del un centro educativo urbano y 5 niños del centro educativo rural. El error por sustitución lo presentan 1 niño (33,3%) del centro educativo urbano y 2 niños (66,7%) del centro educativo rural. El error por omisión lo presentan 6 niños (66,7%) del centro educativo urbano y 3 niños (33,3%) del centro educativo tipo rural (Cfr. Tabla 6.48).

Tabla 6.48. Tipo de error de los sinfonos con /CRV/ según el tipo de centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	22	16	38
		%	57,9%	42,1%	100,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	2	3
		%	33,3%	66,7%	100,0%
	Omisión	Frecuencia	6	3	9
		%	66,7%	33,3%	100,0%
Total	Frecuencia	29	21	50	
	%	58,0%	42,0%	100,0%	

2. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL GRUPO EXPERIMENTAL DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Tras aplicar el Programa, de Intervención Didáctica en el Grupo Experimental, según los fonemas afectados, el número de fonemas afectados y el tipo de error cometido, los resultados obtenidos evidencian que los 25 niños del Grupo Experimental, es decir, el 100% del grupo manifiestan una articulación correcta. Los datos que vamos a presentar del Grupo Experimental los hemos obtenido a través de un estudio descriptivo estadístico, con el programa SPSS 15.0, identificando las frecuencias y porcentajes antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica (Cfr. Gráficos 6.4, 6.5 y 6.6).

Gráfico 6.4. Identificación de fonemas afectados en el grupo experimental antes y después de aplicar el Programa de intervención.

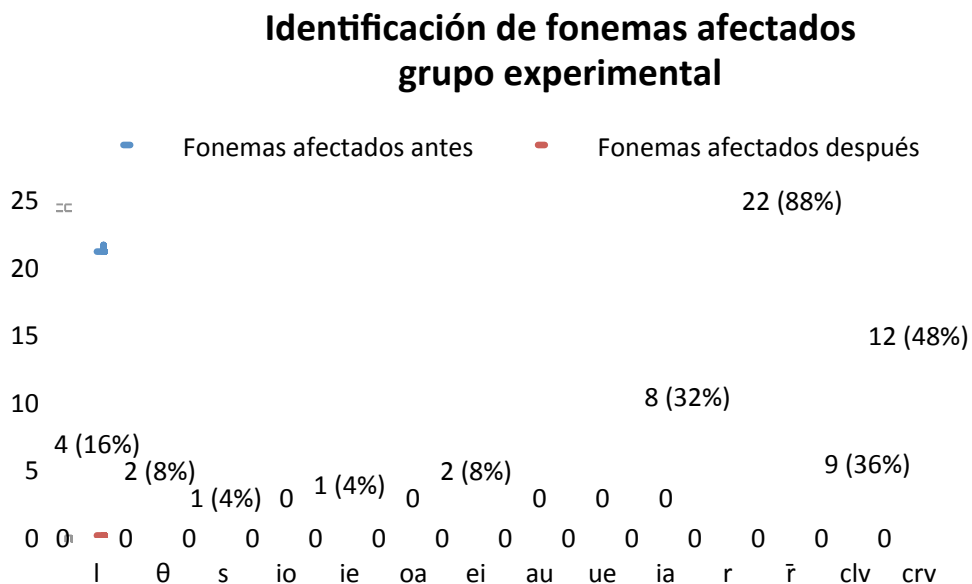


Gráfico 6.5. Número de fonemas afectados en el grupo experimental antes y después de aplicar el Programa de intervención.

Número de fonemas afectados Grupo Experimental

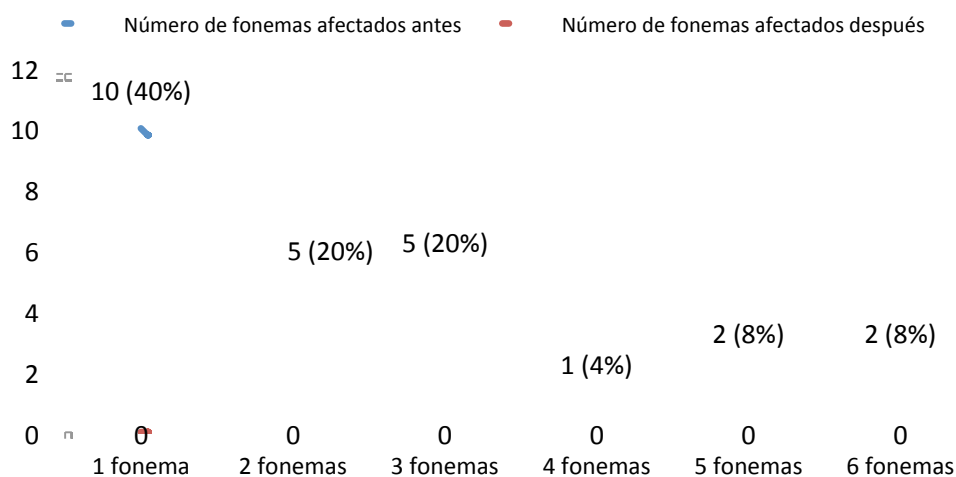
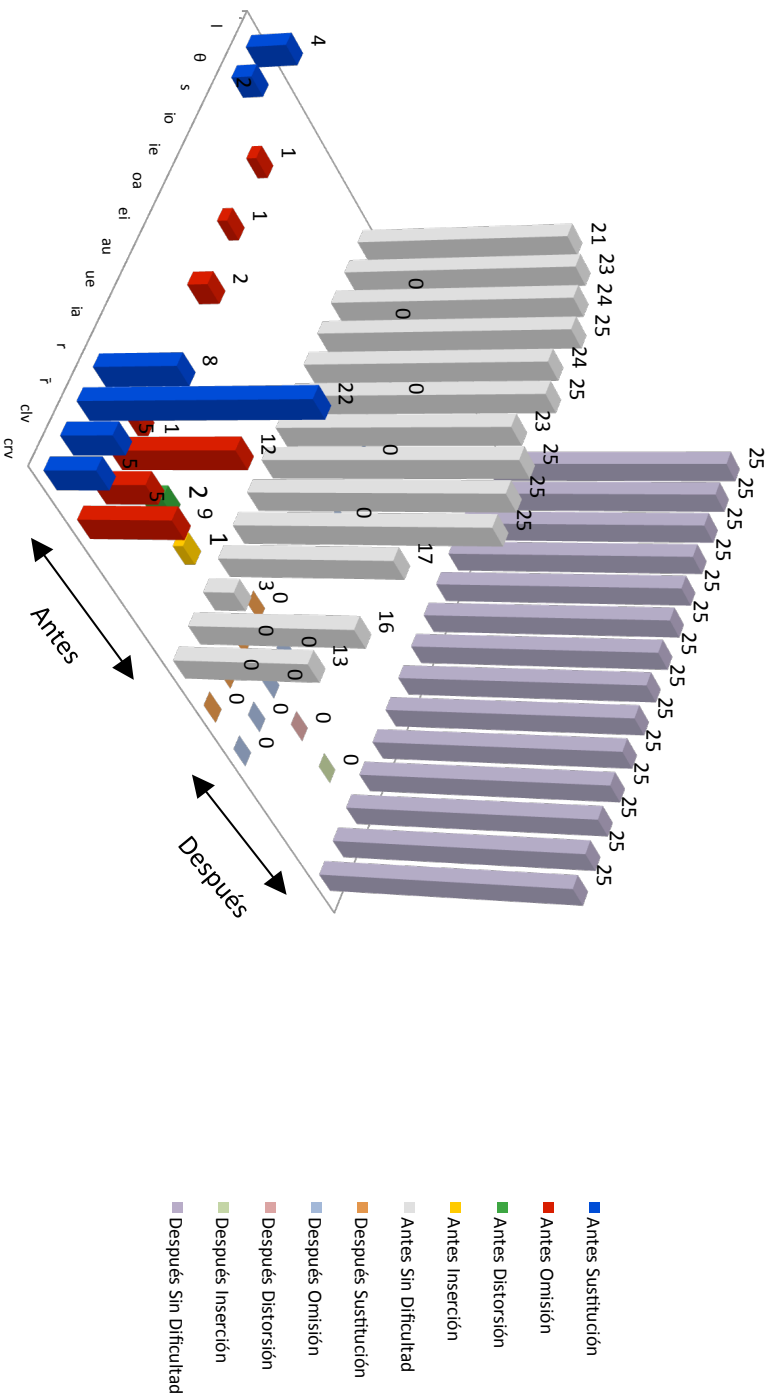


Gráfico 6.6. Tipo de errores en el Grupo Experimental antes y después de aplicar el Programa de intervención.



2.1. Descripción del Grupo Experimental antes y después de la aplicación del programa

En este apartado incluimos la Tabla 6.49 con una descripción detallada de la situación del Grupo Experimental antes y después de la aplicación del programa, a la que haremos referencia en la descripción que se hará para relacionar las sesiones recibidas con los fonemas afectados, el número de fonemas afectados y el tipo de error cometido.

Tabla 6.49. Descripción del Grupo Experimental antes y después de la aplicación del programa.
GRUPO EXPERIMENTAL

ALUMNOS	GRUPO EXPERIMENTAL																									Total Fonema
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
EDAD	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	6	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
SEXO	H	H	H	H	H	M	M	H	M	H	H	H	H	H	M	H	H	H	H	M	H	H	H	H	M	
CENTRO EDUCATIVO	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	
/L/			S																						S	
/R/				S																					S	
/S/															O										O	
/O/																										
/E/															O										O	
/OA/																										
/EI/																										
/AU/																										
/UE/																										
/IA/																										
/I/											S														S	
/I/	S		S	S																					S	
/I/		S	S-O	S-O	S	S-O	S	S-O	S-O	S-D-	S-O-	S-O-	S-O-D	S-O	S-I	S-O	S-O	S	S-O	S	S	S	S	S	S	
CIU																										
CRV	0		S										S-O		O		S									
TOTAL FONEMAS AFFECTADOS	2	1	3	6	1	2	2	1	2	1	2	1	1	3	5	1	6	1	5	1	4	3	3	1	3	
NÚMERO DE SESIONES	4	15	9	19	7	9	12	4	8	14	12	6	6	11	6	16	16	6	22	3	22	18	10	8	9	
EVALUACIÓN FINAL	F. AFFECTADOS																									
SIN DIFICULTAD ARTICULATORIA																										

LEYENDA

SENO:	H: NIÑO	CENTRO EDUCATIVO	1: CENTRO EDUCATIVO RURAL	ARTICULACIÓN	S: SUSTITUCIÓN	D: INSERCIÓN
	M: NIÑA	2: CENTRO EDUCATIVO URBANO			O: OMISIÓN	I: INSERCIÓN

2.2. Distribución del número de sesiones recibidas en el grupo experimental

La distribución porcentual y en frecuencia del número de sesiones recibidas por el grupo experimental la presentamos en la Tabla 6.50.

Tabla 6.50. Número de sesiones recibidas por los niños del grupo experimental.

Número de sesiones recibidas	Frecuencia	Porcentaje
3 sesiones	1	4,0
4 sesiones	2	8,0
6 sesiones	4	16,0
7 sesiones	1	4,0
8 sesiones	2	8,0
9 sesiones	3	12,0
10 sesiones	1	4,0
11 sesiones	1	4,0
12 sesiones	2	8,0
14 sesiones	1	4,0
15 sesiones	1	4,0
16 sesiones	1	4,0
17 sesiones	1	4,0
18 sesiones	1	4,0
19 sesiones	1	4,0
22 sesiones	2	8,0
Total sesiones recibidas	25	100,0

2.3. Sesiones recibidas según los fonemas afectados

Se ha observado el número de sesiones que han recibido cada uno de los niños del Grupo Experimental, según los fonemas afectados (Cfr. Tabla 6.51).

Tabla 6.51. Sesiones recibidas por los niños del grupo experimental según fonemas afectados.

Sesiones recibidas	Fonemas afectados grupo experimental								
	/l/	/θ/	/s/	/ie/	/ei/	/r/	/r̄/	/CLV/	/CRV/
3							1 (4%)		
4						1 (4%)	1 (4%)		1 (4%)
6							3 (12%)		1 (4%)
7							1 (4%)		
8							2 (8%)	1 (4%)	
9	1 (4%)					1 (4%)	2 (8%)	1 (4%)	3 (12%)
10						1 (4%)	1 (4%)		1 (4%)
11							1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)
12						1 (4%)	2 (8%)		1 (4%)
14							1 (4%)		
15							1 (4%)		
16	1 (4%)				1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)
17			1 (4%)	1 (4%)			1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)
18							1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)
19	1 (4%)	1 (4%)			1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	
22	1 (4%)	1 (4%)				2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)	1 (4%)

2.4. Sesiones recibidas según el número de fonemas afectados

En este epígrafe presentamos las sesiones recibidas por los niños, según el número de fonemas afectados (Cfr. Tabla 6.52).

Tabla 6.52. Sesiones recibidas según el número de fonemas afectados.

Sesiones recibidas		Número de fonemas afectados						Total
		1 fonema	2 fonemas	3 fonemas	4 fonemas	5 fonemas	6 fonemas	
3	Frecuencia	1 (4%)						1 (4%)
4	Frecuencia	1 (4%)	1 (4%)					2 (8%)
6	Frecuencia	4 (16%)						4 (16%)
7	Frecuencia	1 (4%)						1 (4%)
8	Frecuencia	1 (4%)	1 (4%)					2 (8%)
9	Frecuencia		1 (4%)	2 (8%)				3 (12%)
10	Frecuencia			1 (4%)				1 (4%)
11	Frecuencia			1 (4%)				1 (4%)
12	Frecuencia		2 (8%)					2 (8%)
14	Frecuencia	1 (4%)						1 (4%)
15	Frecuencia	1 (4%)						1 (4%)
16	Frecuencia						1 (4%)	1 (4%)
17	Frecuencia					1 (4%)		1 (4%)
18	Frecuencia			1 (4%)				1 (4%)
19	Frecuencia						1 (4%)	1 (4%)
22	Frecuencia				1 (4%)	1 (4%)		2 (8%)
Total	Frecuencia	10 (40%)	5 (20%)	5 (20%)	1 (4%)	2 (8%)	2 (8%)	25 (100%)

2.5. Sesiones recibidas según el tipo de error

En este epígrafe presentamos las sesiones recibidas por los niños según el tipo de error cometido en cada fonema (Cfr. Tablas 6.53, 6.54, 6.55, 6.56, 6.57, 6.58, 6.59, 6.59, 6.60 y 6.61).

Tabla 6.53. Tipo de error y número de sesiones recibidas en el fonema /l/.

Tipo de error y número de sesiones recibidas en el fonema /l/	
Sesiones recibidas	Sustitución
9 sesiones	1 (4%)
16 sesiones	1 (4%)
19 sesiones	1 (4%)
22 sesiones	1 (4%)
Total	4 (16%)

Tabla 6.54. Tipo de error y número de sesiones recibidas en el fonema /θ/.

Tipo de error y número de sesiones recibidas en el fonema /θ/	
Sesiones recibidas	Sustitución
19 sesiones	1 (4%)
22 sesiones	1 (4%)
Total	2 (8%)

Tabla 6.55. Tipo de error y número de sesiones recibidas en el fonema /s/.

Tipo de error y número de sesiones recibidas en el fonema /s/	
Sesiones recibidas	Omisión
17 sesiones	1 (4%)
Total	1 (4%)

Tabla 6.56. Tipo de error y número de sesiones recibidas en el diptongo /ie/.

Tipo de error y número de sesiones recibidas en el diptongo /ie/	
Sesiones recibidas	Omisión
17 sesiones	1 (4%)
Total	1 (4%)

Tabla 6.57. Tipo de error y número de sesiones recibidas en el diptongo /ei/.

Tipo de error y número de sesiones recibidas en el diptongo /ei/	
Sesiones recibidas	Omisión
16 sesiones	1 (4%)
19 sesiones	1 (4%)
Total	2 (8%)

Tabla 6.58. Tipos de errores y número de sesiones recibidas en el fonema /r/.

Tipo de error y número de sesiones recibidas en el fonema /r/		
Sesiones recibidas	Sustitución	Sustitución - Omisión
4 sesiones	1 (4%)	
9 sesiones	1 (4%)	
10 sesiones	1 (4%)	
12 sesiones	1 (4%)	
16 sesiones		1 (4%)
19 sesiones	1 (4%)	
22 sesiones	2 (8%)	
Total	7 (28%)	1 (4%)

Tabla 6.59. Tipos de errores y número de sesiones recibidas en el fonema /r/

Tipos de errores y número de sesiones recibidas en el fonema /r/					
Sesiones recibidas	Sustitución	Sustitución - omisión	Sustitución – distorsión	Sustitución - inserción	Sustitución - omisión - distorsión
3 sesiones	1 (4%)				
4 sesiones	1 (4%)				
6 sesiones	1 (4%)	1 (4%)		1 (4%)	
7 sesiones	1 (4%)				
8 sesiones	1 (4%)	1 (4%)			
9 sesiones		2 (8%)			
10 sesiones		1 (4%)			
11 sesiones					1 (4%)
12 sesiones		1 (4%)	1 (4%)		
14 sesiones		1 (4%)			
15 sesiones	1 (4%)				
16 sesiones		1 (4%)			
17 sesiones		1 (4%)			
18 sesiones	1 (4%)				
19 sesiones		1 (4%)			
22 sesiones	1 (4%)	1 (4%)			
Total	8 (32%)	11 (44%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)

Tabla 6.60. Tipos de errores y número de sesiones recibidas en el sífon /CLV/.

Sesiones recibidas	Tipos de errores y número de sesiones recibidas en el sífon /CLV/	
	Omisión	Sustitución – omisión
9 sesiones	1 (4%)	
11 sesiones	1 (4%)	
16 sesiones		1 (4%)
17 sesiones	1 (4%)	
22 sesiones	1 (4%)	
Total	4 (16%)	1 (4%)

Tabla 6.61. Tipos de errores y número de sesiones recibidas en el sífon /CRV/.

Sesiones recibidas	Tipos de errores y número de sesiones recibidas en el sífon /CRV/		
	Sustitución	Omisión	Sustitución - omisión
4 sesiones		1 (4%)	
6 sesiones			1 (4%)
9 sesiones	1 (4%)	2 (8%)	
10 sesiones		1 (4%)	
11 sesiones			1 (4%)
12 sesiones		1 (4%)	
16 sesiones	1 (4%)		
17 sesiones		1 (4%)	
18 sesiones	1 (4%)		
22 sesiones		1 (4%)	
Total	3 (12%)	7 (28%)	2 (8%)

2.6. Sesiones recibidas según el sexo

El número de sesiones recibidas en función del sexo se muestran en la Tabla 6.62.

Tabla 6.62. Sesiones recibidas según el sexo.

Sesiones recibidas	Sexo del niño		Total
	Niño	Niña	
3 sesiones	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
4 sesiones	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)
6 sesiones	3 (12%)	1 (4%)	4 (16%)
7 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
8 sesiones	2 (8%)	0 (0%)	2 (8%)
9 sesiones	2 (8%)	1 (4%)	3 (12%)
10 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
11 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
12 sesiones	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)
14 sesiones	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
15 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
16 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
17 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
18 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
19 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
22 sesiones	2 (8%)	0 (0%)	2 (8%)
Total	19 (76%)	6 (24%)	25 (100%)

2.7. Sesiones recibidas según la edad

El número de sesiones recibidas según la edad se representan en la Tabla 6.63.

Tabla 6.63. Sesiones recibidas según la edad.

Sesiones recibidas	Edad del niño			Total
	5 Años	6 Años	7 Años	
3 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)
4 sesiones	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
6 sesiones	2 (8%)	2 (8%)	0 (0%)	4 (16%)
7 sesiones	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
8 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)	2 (8%)
9 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	2 (8%)	3 (12%)
10 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)
11 sesiones	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
12 sesiones	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)
14 sesiones	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
15 sesiones	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
16 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)
17 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)
18 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)
19 sesiones	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
22 sesiones	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)
Total	11 (44%)	4 (16%)	10 (40%)	25 (100%)

2.8. Sesiones recibidas según el centro educativo

El número de sesiones recibidas según el centro educativo se representa en la Tabla 6.64.

Tabla 6.64. Sesiones recibidas según el centro educativo.

Sesiones recibidas	Tipo de centro educativo		
	Urbano	Rural	Total
3 sesiones	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
4 sesiones	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)
6 sesiones	4 (16%)	0 (0%)	4 (16%)
7 sesiones	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
8 sesiones	2 (8%)	0 (0%)	2 (8%)
9 sesiones	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
10 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
11 sesiones	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
12 sesiones	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)
14 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
15 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
16 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
17 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
18 sesiones	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)
19 sesiones	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
22 sesiones	2 (8%)	0 (0%)	2 (8%)
Total	16 (64%)	9 (36%)	25 (100%)

3. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL GRUPO CONTROL DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

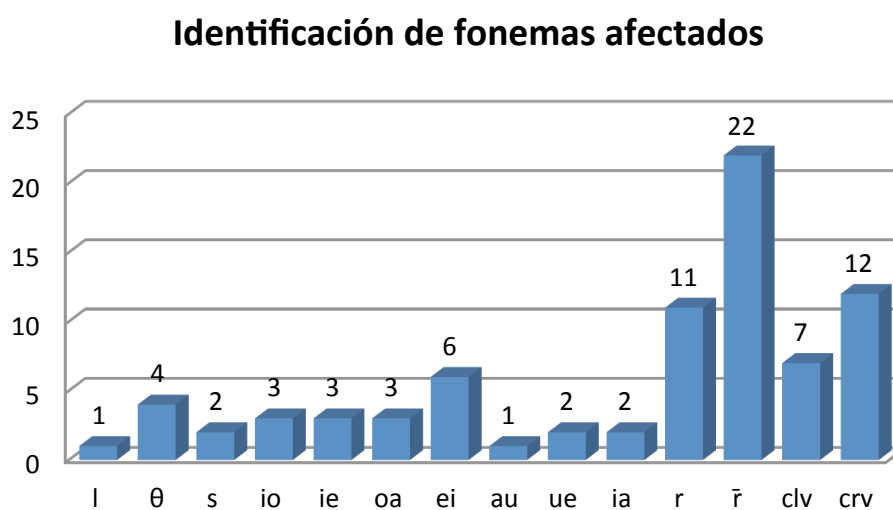
Describimos la situación final a la que llegó el Grupo Control después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica al Grupo Experimental, según los fonemas afectados, el número de fonemas afectados y el tipo de error manifestado.

3.1. Identificación de fonemas afectados

En el Grupo Control los fonemas que se han encontrado articulados incorrectamente han sido los siguientes: /l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /ei/, /au/, /ue/, /ia/, /r/, /r̄/ y los sinfonos con /CLV/ y /CRV/.

En el Gráfico 6.7 se pueden observar los fonemas afectados en el Grupo Control, Tras aplicar el Programa, al Grupo Experimental.

Gráfico 6.7. Identificación de fonemas afectados en el grupo control.



- ↻ Fonema /l/. Tiene dificultad en la articulación de este fonema 1 niño (4%). El resto, 96% (24 niños), lo articula correctamente. Esta situación es la misma que antes de aplicar el Programa.
- ↻ Fonema /θ/: Tienen dificultad en la articulación de este fonema 4 niños (16%). El resto, 84% (21 niños), lo articula correctamente. Estos resultados se dieron antes de aplicar el Programa.
- ↻ Fonema /s/: Tienen dificultad en la articulación de este fonema 2 niños (8%). El 92% (23 niños) lo articula correctamente. Observamos los mismos resultados que antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /io/: Tienen dificultad en la articulación de este diptongo 3 niños (12%). El resto, un 88% (22 niños), lo articula correctamente. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ie/: Tienen dificultad en la articulación de este diptongo 3 niños (12%). El resto, un 88% (22 niños), lo articula correctamente. Observamos los mismos resultados que antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /oa/: Tienen dificultad en la articulación de este diptongo 3 niños (12%). El resto, un 88% (22 niños), lo articula correctamente. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ei/: Tienen dificultad en la articulación de este diptongo 6 niños (24%). El resto, un 76% (19 niños), lo articula correctamente. Estos resultados se dieron antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /au/: Tienen dificultad en la articulación de este diptongo 1 niño (4%). El resto, un 96% (24 niños), lo articula correctamente. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.

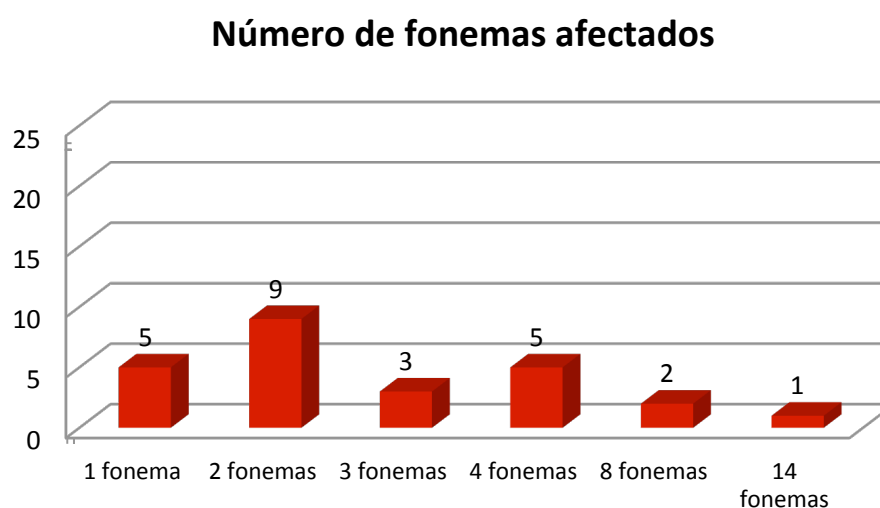
- ↻ Diptongo /ue/: Tienen dificultad en la articulación de este diptongo 2 niños (8%). El resto, un 92% (22 niños), lo articula correctamente. Estos resultados se dieron antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ia/: Tienen dificultad en la articulación de este diptongo 2 niños (8%). El resto, un 92% (22 niños), lo articula correctamente. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Fonema /r/: Tienen dificultad en la articulación de este fonema 11 niños (44%). El 56% (14 niños) lo articula correctamente. Antes de la implantación del Programa había 12 niños (48%) que tenían dificultad en la articulación de este fonema.
- ↻ Fonema /r̄/: Tienen dificultad en la articulación de este fonema 22 niños (88%). El resto, un 12% (3 niños), lo articula correctamente. Observamos los mismos resultados que antes de aplicar el Programa.
- Sinfón con /CLV/: Tienen dificultad en la articulación de este sinfón 7 niños (28%). El resto, un 72% (18 niños), lo articula correctamente. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Sinfón con /CRV/: Tienen dificultad en la articulación de este sinfón 12 niños (48%). El resto, un 52% (13 niños), lo articula correctamente. Observamos los mismos resultados que antes de aplicar el Programa.

La diferencia que se ha apreciado en este análisis en comparación con la evaluación inicial ha sido en el fonema /r/. Un niño ha conseguido articular correctamente este fonema aunque los 11 niños restantes mantienen la misma dificultad.

3.2. Número de fonemas afectados

En el Grupo Control el número de fonemas con dificultad en la articulación es variable, oscila entre 1 y 14 fonemas. En el Gráfico 6.8 se recoge la distribución del Grupo Control según el número de errores cometidos por los niños del Grupo Control Tras aplicar el Programa, al Grupo Experimental.

Gráfico 6.8. Número de fonemas afectados.



Del total de niños del Grupo Control, el 20% (5 niños) presenta un fonema afectado, el 36% (9 niños) presenta 2 fonemas afectados, el 12% (3 niños) presenta 3 fonemas afectados, el 20% (5 niños) presenta 4 fonemas afectados, el 8% (2 niños) presenta 5 fonemas afectados y el 4% (1 niño) presenta 14 fonemas afectados.

En el Grupo Control encontramos un 3,28 de media de fonemas afectados, siendo el número de fonemas afectados más frecuente 2. El mínimo de fonemas afectados que presenta el Grupo Control es 1 y el máximo son 14.

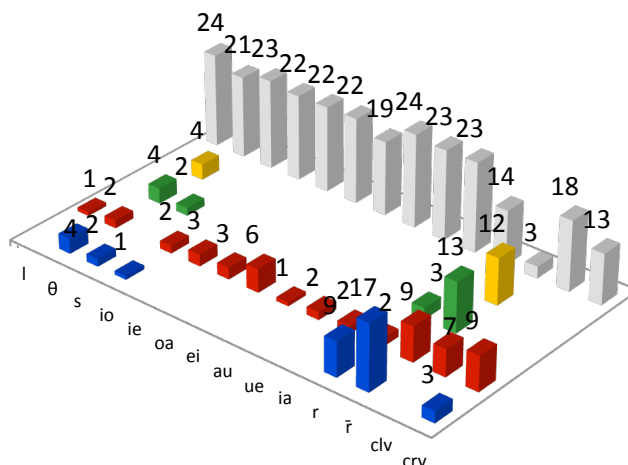
Los datos se mantienen respecto a la medición realizada en la evaluación inicial, excepto en el número de niños que presentan 2 fonemas afectados, que ha disminuido en un 4%, es decir, hay 1 niño menos que presenta ese número de fonemas afectados.

3.3. Tipo de error producido en cada fonema

En el Grupo Control, los tipos de error encontrados los mostramos en el Gráfico 6.9 y los describimos a continuación.

Gráfico 6.9. Tipo de error producido en cada fonema en el grupo control.

■ Sustitución ■ Omisión ■ Distorsión ■ Inserción ■ Sin dificultad



- ↻ Fonema /l/: El 4% del Grupo Control (1 niño) presenta error por omisión. El 96% (24 niños) no tiene dificultad. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Fonema /θ/: El 8% del Grupo Control (2 niños) presenta errores por sustitución, distorsión e inserción. Otro 8% (2 niños) presenta errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. El 84% (21 niños) no tienen dificultad. Se mantienen los resultados observados antes de aplicar el Programa.
- ↻ Fonema /s/: El 8% del Grupo Control (2 niños) presenta error por sustitución y distorsión. El 92% (23 niños) no tienen dificultad. Son los mismos resultados que observamos antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /io/: El 4% del Grupo Control (1 niño) comete errores por sustitución y el 8% (2 niños) por omisión. El 88% (22 niños) no tienen dificultad. Se mantienen los resultados observados antes de aplicar el Programa.

- ↻ Diptongo /ie/: El 12% del Grupo Control (3 niños) presenta error por omisión. El 88% (22 niños) no presenta dificultad. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /oa/: El 12% del Grupo Control (3 niños) presenta error por omisión. El 88% (22 niños) no presenta dificultad. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ei/: El 24% del Grupo Control (6 niños) presenta error por omisión. El 76% (19 niños) no presenta dificultad. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /au/: El 4% del Grupo Control (1 niño) presenta error por omisión. El 96% (24 niños) no presenta dificultad. Se mantienen los resultados observados antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ue/: El 8% del Grupo Control (2 niños) presenta error por omisión. El 92% (23 niños) no presenta dificultad. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ia/: El 8% del Grupo Control (2 niños) presenta error por omisión. El 92% (23 niños) no presenta dificultad. Son los mismos resultados que observamos antes de aplicar el Programa.
- ↻ Fonema /ɾ/: El 28% del Grupo Control (7 niños) presenta error por sustitución. El 4% (1 niño) presenta error por omisión. El 8% (2 niños) presenta error por sustitución y distorsión y el 4% (1 niño) presenta error por omisión y distorsión. El 56% (13 niños) no presenta dificultad. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa, excepto en el error por sustitución – distorsión, que en la evaluación inicial encontramos a 3 niños, mientras que en la evaluación final sólo encontramos a 2 niños.

- ↻ Fonema /r̄/: El 32% del Grupo Control (8 niños) presenta errores por sustitución y distorsión. El 8% (2 niños) presenta errores por omisión y distorsión. El 4% (1 niño) presenta errores por omisión e inserción. El 20% (5 niños) presenta errores por sustitución, distorsión e inserción. El 8% (2 niños) presenta errores por omisión, distorsión e inserción. El 16% (4 niños) presenta errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. El 12% (3 niños) no presentan dificultad en la articulación de este fonema. Son los mismos resultados que observamos antes de aplicar el Programa.

- ↻ Sinfón con /CLV/: El 28% del Grupo Control (7 niños) presenta errores por omisión. El 72% restante (18 niños) no presenta dificultad. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.

- ↻ Sinfón con /CRV/: El 12% del Grupo Control (3 niños) presenta errores por sustitución. El 36% (9 niños) presenta errores por omisión. El 52% (13 niños) no presenta dificultad. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.

3.4. Identificación de fonemas afectados según el sexo

Los fonemas afectados que se han observado en relación al sexo se muestran en la Tabla 6.65.

Tabla 6.65. Identificación de fonemas afectados según el sexo.

		Sexo del niño		
		Niño	Niña	Total
Fonema /l/	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	2	2	4
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	1	1	2
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	2	4	6
	%	33,3%	66,7%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	2	0	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	2	2
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Fonema /r/	Frecuencia	5	6	11
	%	45,5%	54,5%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	12	10	22
	%	54,5%	45,5%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	4	3	7
	%	57,1%	49,2%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	5	7	12
	%	41,7%	58,3%	100%

- ↻ Fonema /l/: Este fonema lo tiene afectado 1 niña. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Fonema /θ/: Este fonema los tienen afectados 2 niños (50%) y 2 niñas (50%). Son los mismos resultados que observamos antes de aplicar el Programa.
- ↻ Fonema /s/: Este fonema los tienen afectados 1 niño (50%) y 1 niña (50%). Se observa la misma situación que antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /io/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños (66,7%) y 1 niña (33,3%). Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ie/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niñas (66,7%) y 1 niño (33,3%). Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /oa/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños (66,7%) y 1 niña (33,3%). Se observa la misma situación que antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ei/: Este diptongo lo tienen afectado 4 niñas (66,7%) y 2 niños (33,3%). Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /au/. Este fonema lo tiene afectado 1 niño. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ue/: Este fonema lo tienen afectado 2 niños. Se observa la misma situación que antes de aplicar el Programa.

- ↻ Diptongo /ia/. Este fonema lo tienen afectado 2 niñas. Observamos los mismos resultados que antes de aplicar el Programa.
- ↻ Fonema /r/: Este fonema lo tienen afectado 5 niños (45,5%) y 6 niñas (54,5%). Tras la aplicación del Programa encontramos a 1 niño que había superado la dificultad articulatoria y el resto de niños lo mantienen.
- ↻ Fonema /r̄/: Este fonema los tienen afectados 12 niños (54,5%) y 10 niñas (45,5%). Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Sinfón con /CLV/: Este sinfón lo tienen afectado 4 niños (57,1%) y 3 niñas (42,9%). Observamos los mismos resultados que antes de aplicar el Programa.
- ↻ Sinfón con /CRV/: Este sinfón lo tienen afectado 5 niños (41,7%) y 7 niñas (58,3%). Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.

3.5. Número de fonemas afectados según el sexo

En la Tabla 6.66 se recoge el número fonemas afectados, según el sexo. Su descripción es la siguiente:

Tabla 6.66. Número de fonemas afectados según el sexo.

		Sexo del niño		
		Niño	Niña	Total
1 fonema	Frecuencia	5	0	5
	%	38,5%	0,0%	20,0%
2 fonemas	Frecuencia	3	6	9
	%	23,1%	50,0%	36,0%
3 fonemas	Frecuencia	0	3	3
	%	0,0%	25,0%	12,0%
4 fonemas	Frecuencia	3	2	5
	%	23,1%	16,7%	20,0%
8 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	15,4%	0,0%	8,0%
14 fonemas	Frecuencia	0	1	1
	%	0,0%	8,3%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25
	%	100,0%	100,0%	100,0%

De los 13 niños del Grupo Control, el 38,5% (5 niños) articula incorrectamente 1 fonema, el 23,1% (3 niños) articula incorrectamente 2 y 4 fonemas respectivamente y el 15,4% (2 niños) articula incorrectamente 8 fonemas.

De las 12 niñas del Grupo Control, el 50% (6 niñas) muestra dificultad en 2 fonemas, el 25% (3 niñas) presenta dificultad en 3 fonemas, el 16,7% (2 niñas) presenta dificultad en 4 fonemas y el 8,3% (1 niña) tiene dificultad en 14 fonemas.

Los datos son consistentes con los resultados obtenidos en la evaluación inicial, excepto en el número de niños que articulan incorrectamente 1 fonema, que ha aumentado en un 4% (1 niño), en el número de niños que articulan incorrectamente 2 y 4 fonemas, que ha disminuido en un 4% (1 niño) y en el número de niñas que articulan

incorrectamente 4 fonemas, que ha disminuido en un 4% (1 niña).

3.6. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo

Según el tipo de error fonemático, el grupo se distribuye de la siguiente manera:

- Fonema /l/: Una niña (4%) presenta error por omisión en este fonema. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.67).

Tabla 6.67. Tipo de error en el fonema /l/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	13	11	24
		%	52,0%	44,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	4,0%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

- Fonema /θ/: Un niño (4%) y 1 niña (4%) presentan errores por sustitución, distorsión e inserción. También 1 niño (4%) y 1 niña (4%) presentan errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.68).

Tabla 6.68. Tipo de error en el fonema /θ / según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	11	10	21
		%	44,0%	40,0%	84,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Fonema /s/: Un niño (4%) y 1 niña (4%) presentan error por sustitución y distorsión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.69).

Tabla 6.69. Tipo de error en el fonema /s/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	12	11	23
		%	48,0%	44,0%	92,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: Un niño (4%) presenta error por sustitución y 1 niño (4%) y 1 niña (4%) presentan errores por omisión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.70).

Tabla 6.70. Tipo de error en el diptongo /io/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	11	11	22
		%	44,0%	44,0%	88,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: Un niño (4%) y 2 niñas (8%) presentan errores por omisión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.71).

Tabla 6.71. Tipo de error en el diptongo /ie/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	12	10	22
		%	48,0%	40,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	1	2	3
		%	4,0%	8,0%	12,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: Dos niños (8%) y 1 niña (4%) cometen errores por omisión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.72).

Tabla 6.72. Tipo de error en el diptongo /oa/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	11	11	22
		%	44,0%	44,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	2	1	3
		%	8,0%	4,0%	12,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: Dos niños (8%) y 4 niñas (16%) cometen errores por omisión. Igual sucedió en la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.73).

Tabla 6.73. Tipo de error en el diptongo /ei/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	11	8	19
		%	44,0%	32,0%	76,0%
	Omisión	Frecuencia	2	4	6
		%	8,0%	16,0%	24,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /au/: El 4% (1 niño) presenta error por omisión. Esta situación se dio antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.74).

Tabla 6.74. Tipo de error en el diptongo /au/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	12	12	24
		%	48,0%	48,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ue/: El 8% (2 niños) presenta error por omisión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.75).

Tabla 6.75. Tipo de error en el diptongo /ue/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	11	12	23
		%	44,0%	48,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ia/: El 8% (2 niñas) presenta error por. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.76).

Tabla 6.76. Tipo de error en el diptongo /ia/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	13	10	23
		%	52,0%	40,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	0	2	2
		%	0,0%	8,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Fonema /r/: Dos niños (8%) y 5 niñas (20%) presentan errores por sustitución. Una niña (4%) presenta error por omisión. Dos niños (8%) presentan errores por sustitución y distorsión y 1 niño (4%) presenta errores por omisión y distorsión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa, excepto en los errores por sustitución y distorsión

que hay un niño menos (4%) que comete estos errores (Cfr. Tabla 6.77).

Tabla 6.77. Tipo de error en el fonema /r/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	8	6	14
		%	32,0%	24,0%	56,0%
	Sustitución	Frecuencia	2	5	7
		%	8,0%	20,0%	28,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	4,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Total	Frecuencia	13	12	25
		%	52,0%	48,0%	100,0%

• Fonema /r̄/: El 24% (6 niños) y el 8%(2 niñas) cometen errores por sustitución y distorsión. Un niño (4%) y 1 niña (4%) cometen errores por omisión y distorsión. Un niño (4%) comete errores por omisión e inserción. Dos niños (8%) y 3 niñas (12%) cometen errores por sustitución, distorsión e inserción. Un niño (4%) y 1 niña (4%) cometen errores por omisión, distorsión e inserción. Un niño (4%) y 3 niñas (12%) cometen errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.78).

Tabla 6.78. Tipo de error en el diptongo /r̄/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	1	2	3
		%	4,0%	8,0%	12,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	6	2	8
		%	24,0%	8,0%	32,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	3	5
		%	8,0%	12,0%	20,0%
Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2	
	%	4,0%	4,0%	8,0%	
Sustitución -Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	3	4	
	%	4,0%	12,0%	16,0%	
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Sinfón con /CLV/: El 16% (4 niños) y el 12% (3 niñas) presenta errores por omisión, igual que sucedió en la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.79).

Tabla 6.79. Tipo de error en el fonema /r̄/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Sinfón con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	9	9	18
		%	36,0%	36,0%	72,0%
	Omisión	Frecuencia	4	3	7
		%	16,0%	12,0%	28,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Sinfón con /CRV/: El 12% (3 niñas) comete errores por sustitución. El 20% (5 niños) y el 16% (4 niñas) comete errores por omisión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.80).

Tabla 6.80. Tipo de error en el sinfón /CRV/ según el sexo.

		Sexo del niño			
		Niño	Niña	Total	
Sinfón con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	8	5	13
		%	32,0%	20,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	0	3	3
		%	0,0%	12,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	5	4	9
		%	20,0%	16,0%	36,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

3.7. Identificación de fonemas afectados según la edad

Los fonemas afectados que se han observado en función a la edad de los niños, Tras aplicar el Programa, se muestran en la Tabla 6.81 y se describe a continuación.

Tabla 6.81. Identificación de fonemas afectados según la edad.

		Edad del niño			Total
		5 años	6 años	7 años	
Fonema /l/	Frecuencia	0	1	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	2	2	0	4
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	0	2	0	2
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	1	2	0	3
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	2	4	0	6
	%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	1	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	1	1	0	2
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	0	2	0	2
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /r/	Frecuencia	6	3	2	11
	%	54,5%	27,3%	18,2%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	10	5	7	22
	%	45,4%	22,8%	31,8%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	5	2	0	7
	%	71,4%	28,6%	0,0%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	6	4	2	12
	%	50,0%	33,3%	16,7%	100%

- ↻ Fonema /l/: Este fonema lo tiene afectado 1 niño de 6 años. Es el mismo resultado de la evaluación inicial.
- ↻ Fonema /θ/: Este fonema lo tienen afectado 2 niños de 5 años (50%) y 2 niños de 6 años (50%). Se repite la situación de la evaluación inicial.
- ↻ Fonema /s/: Este fonema lo tienen afectado 2 niños de 6 años. El mismo resultado obtuvimos antes de aplicar el Programa.

- ↻ Diptongo /io/: Este fonema lo tienen afectado 1 niño de 5 años (33,3%) y 2 niños de 6 años (66,7%). Observamos los mismos resultados que antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ie/: /i/: Este fonema lo tienen afectado 1 niño de 5 años (33,3%) y 2 niños de 6 años (66,7%). Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /oa/: /o/: Este fonema lo tienen afectado 1 niño de 5 años (33,3%) y 2 niños de 6 años (66,7%). Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ei/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños de 5 años (33,3%) y 4 niños de 6 años (66,7%). Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /au/: Este fonema lo tiene afectado 1 niño de 5 años. Se repite el resultado de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ue/: Este diptongo lo tienen afectado 1 niño de 5 años (50%) y 1 niño de 6 años (50%). Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ia/: Este diptongo lo tienen afectado 2 niños de 6 años. Esta situación se dio en la evaluación inicial.
- ↻ Fonema /r/: Este fonema lo tienen afectado 6 niños de 5 años (54,5%), 3 niños de 6 años (27,3%) y 2 niños de 7 años (18,2%). Excepto en los niños de 5 años que ahora se ha observado un 4% menos (1 niño) que ya no tiene dificultad, el resto continúa con la misma situación de la evaluación inicial.

- ↻ Fonema /r̄/: Este fonema lo tienen afectado 10 niños de 5 años (45,4%), 5 niños de 6 años (22,8%) y 7 niños de 7 años (31,8). Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Sinfón con /CLV/: Este sinfón lo tienen afectado 5 niños de 5 años (71,4%) y 2 niños de 6 años (28,6%). Observamos los mismos resultados que en la evaluación inicial.
- ↻ Sinfón con /CRV/: Este sinfón lo tienen afectado 6 niños de 5 años (50%), 4 niños de 6 años (33,3%) y 2 niños de 7 años (16,7%). Se repite la situación de la evaluación inicial.

3. 8. Número de fonemas afectados según la edad

En la Tabla 6.82 se recoge el número de errores presentados por los niños que componen el Grupo Control en función de la edad.

Tabla 6.82. Número de fonemas afectados según la Edad.

		Edad del niño			Total
		5 Años	6 Años	7 Años	
1 fonema	Frecuencia	2	1	2	5
	%	16,7%	16,7%	28,6%	20,0%
2 fonemas	Frecuencia	4	0	5	9
	%	33,3%	,0%	71,4%	36,0%
3 fonemas	Frecuencia	2	1	0	3
	%	16,7%	16,7%	,0%	12,0%
4 fonemas	Frecuencia	3	2	0	5
	%	25,0%	33,3%	,0%	20,0%
8 fonemas	Frecuencia	1	1	0	2
	%	8,3%	16,7%	,0%	8,0%
14 fonemas	Frecuencia	0	1	0	1
	%	,0%	16,7%	,0%	4,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Del total de niños de 5 años (12 niños), el 16,7% (2 niños), tiene 1 y 3 fonemas afectados, el 33,3% (4 niños) tiene 2 fonemas afectados, el 25% (3 niños) tiene 4 fonemas afectados y el 8,3% (1 niño) tiene 8 fonemas afectados.

Del total de niños de 6 años (6 niños), el 16,1% (1 niño) tiene afectados 1, 3, 8 y 14 fonemas respectivamente, y el 33,3% (2 niños) tiene afectado 4 fonemas.

Del total de niños de 7 años (7 niños), el 28,6% (2 niños) tiene afectado 1 fonema, y el 71,4% (5 niños) tiene afectados 2 fonemas.

Esta situación es similar a la de la evaluación inicial, excepto en lo que se refiere a los niños de 7 años: hay 1 niño más que tiene afectado 1 fonema y 1 niño menos con 2 fonemas afectados.

3.9. Tipo de error producido en cada fonema según la edad

Según la edad, el tipo de error cometido en los fonemas se distribuye de la siguiente manera:

- Fonema /l/: El niño del Grupo Control que presenta error por omisión tiene 6 años de edad. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.83).

Tabla 6.83. Tipo de error producido en el fonema /θ/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	12	5	7	24
		%	48,0%	20,0%	28,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

☛ Fonema /θ/: Tienen dificultad 1 niño de 5 años (4%) y 1 niño de 6 años (4%), que presentan errores por sustitución, distorsión e inserción, y 1 niño de 5 años (4%) y 1 niño de 6 años (4%), que presentan errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Antes de aplicar el Programa observamos esta situación (Cfr. Tabla 6.84).

Tabla 6.84. Tipo de error producido en el fonema /θ/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	10	4	7	21
		%	40,0%	16,0%	28,0%	84,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
	Total	Frecuencia	12	6	7	25
		%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%

☛ Fonema /s/: Presentan errores por sustitución y distorsión 2 niños de 6 años (8%). Los mismos resultados obtuvimos en la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.85).

Tabla 6.85. Tipo de error producido en el fonema /s/ según la edad.

		Edad del niño				Total
		5 Años	6 Años	7 Años		
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	12	4	7	23
		%	48,0%	16,0%	28,0%	92,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	0	2	0	2
		%	0,0%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: Tienen dificultad en la articulación de este diptongo 1 niño de 6 años (4%), que presenta error por sustitución y 1 niño de 5 años (4%) y otro de 6 (4%) que presentan errores por omisión. Hemos observado la misma situación que antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.86).

Tabla 6.86. Tipo de error producido en el diptongo /io/ según la edad.

		Edad del niño				Total
		5 Años	6 Años	7 Años		
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	11	4	7	22
		%	44,0%	16,0%	28,0%	88,0%
	Sustitución	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	0	2
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: Tienen dificultad en la articulación de este diptongo 1 niño de 5 años (4%) y 2 niños de 6 años (8%), que presentan errores por omisión. Esta situación se dio antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.87).

Tabla 6.87. Tipo de error producido en el diptongo /ie/ según la edad.

		Edad del niño				Total
		5 Años	6 Años	7 Años		
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	11	4	7	22
		%	44,0%	16,0%	28,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	1	2	0	3
		%	4,0%	8,0%	0,0%	12,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: Tienen dificultad 1 niño de 5 años (4%) y 2 niños de 6 años (8%), que presentan errores por omisión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.88).

Tabla 6.88. Tipo de error producido en el diptongo /oa/ según la edad.

		Edad del niño				Total
		5 Años	6 Años	7 Años		
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	11	4	7	22
		%	44,0%	16,0%	28,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	1	2	0	3
		%	4,0%	8,0%	0,0%	12,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: Tienen dificultad 2 niños de 5 años (8%) y 4 niños de 6 años (16%), que presentan errores por omisión. Se han obtenido los mismos resultados que en la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.89).

Tabla 6.89. Tipo de error producido en el diptongo /ei/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	10	2	7	19
		%	40,0%	8,0%	28,0%	76,0%
	Omisión	Frecuencia	2	4	0	6
		%	8,0%	16,0%	0,0%	24,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /au/: Tiene dificultad 1 niño de 5 años (4%), que presenta error por omisión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.90).

Tabla 6.90. Tipo de error producido en el diptongo /au/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	11	6	7	24
		%	44,0%	24,0%	28,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	0	1
		%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ue/: Tienen dificultad 1 niño de 5 años (4%) y 1 niño de 6 años (4%), que presentan error por omisión. Se repite el resultado de la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.91).

Tabla 6.91. Tipo de error producido en el diptongo /ue/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	11	5	7	23
		%	44,0%	20,0%	28,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	0	2
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ia/: Tienen dificultad 2 niños de 6 años (8%), que presentan error por omisión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.92).

Tabla 6.92. Tipo de error producido en el diptongo /ia/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	12	4	7	23
		%	48,0%	16,0%	28,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	0	2	0	2
		%	0,0%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

↻ Fonema /r/: Tienen dificultad 6 niños de 5 años (24%) y 1 niño de 6 años (4%), que presentan errores por sustitución. Muestra dificultad 1 niño de 6 años (4%), por error de omisión. Manifiesta dificultad 1 niño de 6 años (4%) y 1 niño de 7 años (4%) por errores de sustitución y distorsión. Presenta dificultad 1 niño de 7 años (4%) por errores de omisión y distorsión. Exceptuando que ahora hay 1 niño de 7 años (4%) que articula correctamente este fonema. Esta situación es la misma que observamos en la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.93).

Tabla 6.93. Tipo de error producido en el fonema /r/ según la edad.

			Edad del niño			Total
			5 Años	6 Años	7 Años	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	6	3	5	14
		%	24,0%	12,0%	20,0%	56,0%
	Sustitución	Frecuencia	6	1	0	7
		%	24,0%	4,0%	0,0%	28,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	0	1
		%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - distorsión	Frecuencia	0	1	1	2
		%	0,0%	4,0%	4,0%	8,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	0	1	1
		%	0,0%	0,0%	4,0%	4,0%
	Total	Frecuencia	12	6	7	25
		%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%

• Fonema /r/: Tienen dificultad 3 niños de 5 años (12%), 1 niño de 6 años (4%) y 4 niños de 7 años (16%) por errores de sustitución y distorsión. Dos niños de 7 años (8%) presentan errores por omisión y distorsión, 1 niño de 5 años (4%) por omisión e inserción, 2 niños de 5 años (4%), 2 niños de 6 años (4%) y 1 niño de 7 años (4%) presentan errores por sustitución, distorsión e inserción y 3 niños de 5 años (12%) y 1 niño de 6 años (4%) presentan errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Esta situación se dio antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.94).

Tabla 6.94. Tipo de error producido en el fonema /r̄/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	2	1	0	3
		%	8,0%	4,0%	0,0%	12,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	3	1	4	8
		%	12,0%	4,0%	16,0%	32,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	0	2	2
		%	0,0%	0,0%	8,0%	8,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	0	1
		%	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	2	1	5
		%	8,0%	8,0%	4,0%	20,0%
	Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	0	2
		%	4,0%	4,0%	0,0%	8,0%
Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	3	1	0	4	
	%	12,0%	4,0%	0,0%	16,0%	
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

☛ Sinfón con /CLV/: Tienen dificultad 5 niños de 5 años (20%) y 2 niños de 6 años (8%), que presentan errores por omisión. Se repite la situación de la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.95).

Tabla 6.95. Tipo de error producido en el sinfón /CLV/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	7	4	7	18
		%	28,0%	16,0%	28,0%	72,0%
	Omisión	Frecuencia	5	2	0	7
		%	20,0%	8,0%	0,0%	28,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

♣ Sinfón con /CRV/: Tienen dificultad 1 niño de 6 años (4%) y 2 niños de 7 años (8%), que presentan errores por sustitución y 6 niños de 5 años (24%) y 3 niños de 6 años (12%), que muestran errores por omisión. Observamos estos resultados antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.96).

Tabla 6.96. Tipo de error producido en el sinfón /CRV/ según la edad.

		Edad del niño				
		5 Años	6 Años	7 Años	Total	
Sinfones con /CRV/	Ninguno	Frecuencia	6	2	5	13
		%	24,0%	8,0%	20,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	0	1	2	3
		%	0,0%	4,0%	8,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	6	3	0	9
		%	24,0%	12,0%	0,0%	36,0%
Total	Frecuencia	12	6	7	25	
	%	48,0%	24,0%	28,0%	100,0%	

3.10. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo

Los fonemas afectados que se han observado tras la aplicación del Programa se muestran en la Tabla 6.97 y se describen a continuación.

Tabla 6.97. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
Fonema /l/	Frecuencia	1	0	1
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /θ/	Frecuencia	4	0,0%	4
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Fonema /s/	Frecuencia	2	0,0%	2
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /io/	Frecuencia	3	0,0%	3
	%	100,%	0,0%	100,0%
Diptongo /ie/	Frecuencia	3	0,0%	3
	%	100,%	0,0%	100,0%
Diptongo /oa/	Frecuencia	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Diptongo /ei/	Frecuencia	6	0,0%	6
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Diptongo /au/	Frecuencia	,0%	1	1
	%	,0%	100,0%	100,0%
Diptongo /ue/	Frecuencia	1	1	2
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Diptongo /ia/	Frecuencia	2	0,0%	2
	%	100,0%	0,0%	100,0&
Fonema /r/	Frecuencia	6	5	11
	%	54,5%	45,5%	100,0%
Fonema /r̄/	Frecuencia	11	11	22
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Sinfones con /CLV/	Frecuencia	5	2	7
	%	71,4%	28,5%	100,0%
Sinfones con /CRV/	Frecuencia	7	5	12
	%	58,3%	41,7%	100%

↻ Fonema /l/: en este fonema presenta dificultad 1 niño del centro educativo urbano. Se observan los mismos resultados de la evaluación inicial.

↻ Fonema /θ/: Este fonema lo tienen afectado 4 niños del centro educativo urbano. Se repite la situación que observamos en la evaluación inicial.

- ↻ Fonema /s/: Este fonema lo tienen afectado 2 niños del centro educativo urbano. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /io/: en este diptongo presentan dificultad 3 niños del centro educativo urbano. Antes de aplicar el Programa obtuvimos los mismos resultados.
- ↻ Diptongo /ie/: en este diptongo presentan dificultad 3 niños del centro educativo urbano.
- ↻ Diptongo /oa/: en este diptongo presentan dificultad 2 niños (66,7%), que pertenecen al centro educativo urbano y 1 niño (33,3%), que pertenece al centro educativo rural. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ei/: en este diptongo presentan dificultad 6 niños, que pertenecen al centro educativo urbano. Se repiten los valores de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /au/: en este diptongo presenta dificultad 1 niño del centro educativo rural. Ya se presentó esta situación antes de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ue/: en este diptongo presentan dificultad 1 niño (50%), que pertenece al centro educativo urbano y 1 niño (50%), que pertenece al centro educativo rural. Observamos esta situación en la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ia/: en este diptongo presentan dificultad 2 niños, que pertenecen al centro educativo urbano. Persisten los valores obtenidos antes de aplicar el Programa.

- ↻ Fonema /r/: Este fonema lo tienen afectado 6 niños (54,5%) del centro educativo urbano y 5 niños (45,5%) del centro educativo rural. Antes de aplicar el Programa, eran 6 los niños del centro educativo rural los que presentaban dificultades, este fonema, es decir, un niño superó la dificultad de articulación.
- ↻ Fonema /r̄/: en este fonema presentan dificultad 11 niños (50%), que pertenecen al centro educativo urbano y 11 niños (50%), que pertenecen al centro educativo rural. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa.
- ↻ Sinfón con /CLV/: Este sinfón lo tienen afectado 5 niños (71,4%) del centro educativo urbano y 2 niños (28,5%) del centro educativo rural. Se mantienen los resultados obtenidos en la evaluación inicial.
- ↻ Sinfón con /CRV/: Este sinfón lo tienen afectado 7 niños (58,3%) del centro educativo urbano y 5 niños (41,7%) del centro educativo rural. Observamos los mismos valores que antes de aplicar el Programa.

3.11. Número de fonemas afectados según el centro educativo

En la Tabla 6.98 se recoge el número de fonemas afectados por los sujetos, según tipo de centro educativo, Tras aplicar el Programa, de Intervención Didáctica al Grupo Experimental.

Tabla 6.98. Número de fonemas afectados según el Centro Educativo.

		Tipo de centro educativo		
		Urbano	Rural	Total
1 fonema	Frecuencia	3	2	5
	%	23,1%	16,7%	20,0%
2 fonemas	Frecuencia	2	7	9
	%	15,4%	58,3%	36,0%
3 fonemas	Frecuencia	2	1	3
	%	15,4%	8,3%	12,0%
4 fonemas	Frecuencia	3	2	5
	%	23,1%	16,7%	20,0%
8 fonemas	Frecuencia	2	0	2
	%	15,4%	0,0%	8,0%
14 fonemas	Frecuencia	1	0	1
	%	7,7%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25
	%	100,0%	100,0%	100,0%

De los 13 niños del centro educativo urbano, el 23,1% (3 niños) tiene 1 y 4 fonemas afectados respectivamente, el 15,4% (2 niños) tiene 2, 3 y 8 fonemas afectados respectivamente, y el 7,7% (1 niño) tiene 14 fonemas afectados.

De los 12 niños del centro educativo rural, el 16,7% (2 niños) tiene afectado 1 fonema, el 58,3% (7 niños) tiene afectados 2 fonemas y el 16,7% (2 niños) tiene afectados 4 fonemas.

Los datos se mantienen respecto a la medición realizada en la evaluación inicial, excepto en el número de niños del centro educativo rural, en el que se han observado las siguientes modificaciones: los niños que articulan incorrectamente 1 fonema han aumentado en 1 niño y los niños que articulan incorrectamente 2 fonemas ha disminuido en 1 niño.

3.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo

El tipo de error que se ha observado en el Grupo Control, según el centro educativo y Tras aplicar el Programa, al Grupo Experimental, se distribuye de la siguiente manera:

- ☛ Fonema /l/: El niño del Grupo Control, que presenta error por omisión, pertenece al centro educativo urbano (Cfr. Tabla 6.99).

Tabla 6.99. Tipo de error en el fonema /l/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /l/	Ninguno	Frecuencia	12	12	24
		%	48,0%	48,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

- ☛ Fonema /θ/: Tienen dificultad 2 niños (8%) del centro educativo urbano, que muestran errores por sustitución, distorsión e inserción y 2 niños (8%), que también pertenecen al centro educativo urbano y muestran errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.100).

Tabla 6.100. Tipo de error en el fonema /θ/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /θ/	Ninguno	Frecuencia	9	12	21
		%	36,0%	48,0%	84,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
	Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Fonema /s/: Tienen dificultad 2 niños (8%) del centro educativo urbano por errores de sustitución y distorsión. Los resultados coinciden con la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.101).

Tabla 6.101. Tipo de error en el fonema /s/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /s/	Ninguno	Frecuencia	11	12	23
		%	44,0%	48,0%	92,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /io/: Tienen dificultad en la articulación de este diptongo 1 niño del centro educativo urbano (4%), que comete errores por sustitución y 2 niños (8%), también del centro educativo urbano que cometen errores por omisión. Esta situación ya se dio antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.102).

Tabla 6.102. Tipo de error en el diptongo /io/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /io/	Ninguno	Frecuencia	10	12	22
		%	40,0%	48,0%	88,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ie/: Tienen dificultad 3 niños (12%) del centro educativo urbano con error por omisión. Obtenemos los mismos resultados que antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.103).

Tabla 6.103. Tipo de error en el diptongo /ie/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ie/	Ninguno	Frecuencia	10	12	22
		%	40,0%	48,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	3	0	3
		%	12,0%	0,0%	12,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /oa/: Tienen dificultad 2 niños (8%) del centro educativo urbano por errores de omisión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.104).

Tabla 6.104. Tipo de error en el diptongo /oa/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /oa/	Ninguno	Frecuencia	11	11	22
		%	44,0%	44,0%	88,0%
	Omisión	Frecuencia	2	1	3
		%	8,0%	4,0%	12,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ei/: Tienen dificultad 6 niños (24%) del centro educativo urbano, los cuales muestran errores de omisión. Coinciden los valores de la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.105).

Tabla 6.105. Tipo de error en el diptongo /ei/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ei/	Ninguno	Frecuencia	7	12	19
		%	28,0%	48,0%	76,0%
	Omisión	Frecuencia	6	0	6
		%	24,0%	0,0%	24,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /au/: Tiene dificultad 1 niño (4%) al centro educativo rural, que poseen errores por omisión. Se repiten los valores que observamos antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.106).

Tabla 6.106. Tipo de error en el diptongo /au/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /au/	Ninguno	Frecuencia	13	11	24
		%	52,0%	44,0%	96,0%
	Omisión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	4,0%	4,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ue/: Tienen dificultad 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural, ambos por errores de omisión. Obtenemos los mismos resultados que antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.107).

Tabla 6.107. Tipo de error en el diptongo /ue/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ue/	Ninguno	Frecuencia	12	11	23
		%	48,0%	44,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Diptongo /ia/: Tienen dificultad 2 niños (8%) del centro educativo urbano, por errores de omisión. Se vuelve a dar la misma situación que antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.108).

Tabla 6.108. Tipo de error en el diptongo /ia/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Diptongo /ia/	Ninguno	Frecuencia	11	12	23
		%	44,0%	48,0%	92,0%
	Omisión	Frecuencia	2	0	2
		%	8,0%	0,0%	8,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

☛ Fonema /r/: Tienen dificultad 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural, por errores de sustitución. También tiene dificultad 1 niño (4%) del centro educativo urbano por omisión y 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural por sustitución y distorsión y 1 niño (4%) del centro educativo rural por omisión y distorsión. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa exceptuando que ahora uno de los niños del centro educativo rural articula correctamente este fonema (Cfr. Tabla 6.109).

Tabla 6.109. Tipo de error en el fonema /r/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /r/	Ninguno	Frecuencia	7	7	14
		%	28,0%	28,0%	56,0%
	Sustitución	Frecuencia	4	3	7
		%	16,0%	12,0%	28,0%
	Omisión	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	4,0%	4,0%
	Total	Frecuencia	13	12	25
		%	52,0%	48,0%	100,0%

☛ Fonema /r/: Tienen dificultad en la articulación de este fonema los siguientes niños: 2 niños (8) del centro educativo urbano y 6 niños (24%) del centro educativo rural por errores de sustitución y distorsión, 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural con errores de omisión y distorsión, 1 niño (4%) del centro educativo urbano por errores de omisión e inserción, 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural con errores de sustitución, distorsión e inserción, 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural con errores de omisión, distorsión e inserción y 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural con errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción. Esta situación ya se presentó antes de aplicar el Programa (Cfr. Tabla 6.110).

Tabla 6.110. Tipo de error en el fonema /r̄/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Fonema /r̄/	Ninguno	Frecuencia	2	1	3
		%	8,0%	4,0%	12,0%
	Sustitución - Distorsión	Frecuencia	2	6	8
		%	8,0%	24,0%	32,0%
	Omisión - Distorsión	Frecuencia	1	1	2
		%	4,0%	4,0%	8,0%
	Omisión - Inserción	Frecuencia	1	0	1
		%	4,0%	0,0%	4,0%
	Sustitución - Distorsión - Inserción	Frecuencia	4	1	5
		%	16,0%	4,0%	20,0%
Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	1	1	2	
	%	4,0%	4,0%	8,0%	
Sustitución - Omisión - Distorsión - Inserción	Frecuencia	2	2	4	
	%	8,0%	8,0%	16,0%	
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

↻ Sinfón con /CLV/: Tienen dificultad 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural, que muestran errores por omisión. Se aprecian los mismos valores de la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.111).

Tabla 6.111. Tipo de error en el sinfón /CLV/ según el centro educativo.

		Tipo de centro educativo			
		Urbano	Rural	Total	
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	8	10	18
		%	32,0%	40,0%	72,0%
	Omisión	Frecuencia	5	2	7
		%	20,0%	8,0%	28,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

☛ Sinfón con /CRV/: Tienen dificultad 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural, que comenten errores de sustitución. También tienen dificultad 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural por omisión de fonemas. Observamos los mismos resultados de la evaluación inicial (Cfr. Tabla 6.112).

Tabla 6.112. Tipo de error en el sinfón /CRV/ según el centro educativo.

			Tipo de centro educativo		
			Urbano	Rural	Total
Sinfones con /CLV/	Ninguno	Frecuencia	6	7	13
		%	24,0%	28,0%	52,0%
	Sustitución	Frecuencia	1	2	3
		%	4,0%	8,0%	12,0%
	Omisión	Frecuencia	6	3	9
		%	24,0%	12,0%	36,0%
Total	Frecuencia	13	12	25	
	%	52,0%	48,0%	100,0%	

4. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Mediante este análisis se pretende observar las diferencias entre el Grupo Experimental y el Grupo Control antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica, teniendo en cuenta los fonemas afectados, número de fonemas afectados y tipo de error en cada fonema de manera general, según el sexo, la edad y el centro educativo.

El nivel de significación obtenido, a través de la prueba chi cuadrado, antes de aplicar el Programa (valor de p mayor de 0,05 para todos los fonemas, diptongos y sinfonos afectados), nos indicaba la homogeneidad de los grupos. Después de aplicar el Programa esta misma prueba nos indica la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos ($P < 0,05$) Por tanto, podemos admitir la efectividad del Programa.

No obstante, hay que matizar estos resultados con los obtenidos en el análisis de frecuencias realizado del número de niños que en ambos grupos y en las dos situaciones (antes y después), demuestran la habilidad definida en cada una de las variables.

Hay que tener en cuenta que el número de niños es escaso y los resultados son sólo indicativos. Por eso el análisis de cada uno de los niños es más ilustrativo desde una perspectiva didáctica.

A continuación analizamos las diferencias entre ambos grupos, Grupo Experimental y Grupo Control, en ambos momentos (antes y después) de aplicar el Programa.

4.1. Identificación de fonemas afectados

A continuación detallamos los fonemas afectados encontrados en los niños del Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar del programa de intervención didáctica (Cfr. Tabla 6.113).

Tabla 6.113. Identificación de fonemas afectados en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica.

	Grupo Experimental		Grupo Control		
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS	
	Afectados	Afectados	Afectados	Afectados	
/l/	4 (16%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)	
/θ/	2 (8%)	0 (0%)	4 (16%)	4 (16%)	
/s/	1 (4%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)	
/io/	0 (0%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)	
/ie/	1 (4%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)	
/oa/	0 (0%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)	
Fonemas/ diptongos /sinfonos	/ei/	2 (8%)	0 (0%)	6 (24%)	6 (24%)
	/au/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ue/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/ia/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/r/	8 (32%)	0 (0%)	12 (48%)	11 (44%)
	/r̄/	22 (88%)	0 (0%)	22 (88%)	22 (88%)
	/CLV/	9 (36%)	0 (0%)	7 (28%)	7 (28%)
	/CRV/	12 (48%)	0 (0%)	12 (48%)	12 (48%)

☛ Fonema /l/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 4 niños (16%) del Grupo Experimental y 1 niño (4%) del Grupo Control articulaban incorrectamente este fonema. Tras aplicar el Programa, los 4 niños (16%) del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

☛ Fonema /θ/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños (8%) del Grupo Experimental y 4 niños (16%) del Grupo Control articulaban incorrectamente este fonema. Tras la aplicación del Programa los 2 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control continúan cometiendo los mismos errores que en la evaluación inicial.

- ↻ Fonema /s/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) del Grupo Experimental y 2 niños (8%) del Grupo Control articulaban incorrectamente este fonema. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control permanecen los valores de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /io/: Antes de aplicar el Programa, se detectó en el Grupo Experimental todos los niños articulaban correctamente este diptongo y en el Grupo Control 3 niños (12%) lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ie/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) del Grupo Experimental y 3 niños (12%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /oa/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 3 niños (12%) lo articulaban incorrectamente. Observamos los mismos valores después de aplicar el Programa.
- ↻ Diptongo /ei/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños (8%) del Grupo Experimental y 6 niños (24%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este diptongo,

mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /au/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) lo articulaba incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ue/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental lo articulaban correctamente y 2 niños (8%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ia/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental lo articulaban correctamente y 2 niños (8%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Fonema /r/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 8 niños (32%) del Grupo Experimental y 12 niños (48%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 8 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial, menos en un caso de sustitución – distorsión que desaparece el error.
- ↻ Fonema /r̄/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 22 niños (88%) del Grupo Experimental y 22 niños (88%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 22 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema,

mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Sinfón con /CLV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 9 niños (36%) del Grupo Experimental y 7 niños (28%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 9 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Sinfón con /CRV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 12 niños (48%) del Grupo Experimental y 12 niños (48%) del Grupo Control lo articulaban correctamente. Tras aplicar el Programa, los 12 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

4.2. Identificación de fonemas afectados según el sexo

A continuación detallamos los fonemas afectados en los niños del Grupo Experimental y Control, antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica, según el sexo (Cfr. Tabla 6.114).

Tabla 6.114. Identificación de fonemas afectados en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica según el sexo.

Sexo	Fonemas	Grupo Experimental		Grupo Control	
		ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Niños	/l/	3 (12%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/θ/	2(8%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/s/	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/io/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/ie/	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/oa/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/ei/	2 (8%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/au/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ue/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/ia/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/r/	8 (32%)	0 (0%)	6 (24%)	5 (20%)
	/r̄/:	17 (68%)	0 (0%)	12 (48%)	12 (48%)
	/CLV/	8 (32%)	0 (0%)	4 (16%)	4 (16%)
	/CRV/	10 (40%)	0 (0%)	5 (20%)	5 (20%)
Niñas	/l/	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/θ/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/s/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/io/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ie/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/oa/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ei/	0 (0%)	0 (0%)	4 (16%)	4 (16%)
	/au/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/ue/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/ia/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/r/	0 (0%)	0 (0%)	6 (24%)	6 (24%)
	/r̄/:	5 (20%)	0 (0%)	10 (40%)	10 (40%)
	/CLV/	1 (4%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
	/CRV/	2 (8%)	0 (0%)	7 (28%)	7 (28%)

- ↻ Fonema /l/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños (12%) y 1 niña (4%) del Grupo Experimental y 1 niña (4%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 3 niños y la niña del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Fonema /θ/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños (8%) del Grupo Experimental y 2 niños (8%) y 2 niñas (8%) lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Fonema /s/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) del Grupo Experimental y 1 niño (4%) y 1 niña (4%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /io/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que en el Grupo Experimental todos articulaban correctamente este diptongo y en el Grupo Control 2 niños (8%) y 1 niña (4%) lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ie/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) del Grupo Experimental y 1 niño (4%) y 2 niñas (8%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, el

niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /oa/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) y 1 niña (4%) lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ei/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños (8%) del Grupo Experimental y 2 niños (8%) y 4 niñas (16%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /au/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) lo articulaba incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ue/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ia/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niñas (8%) lo articulaban incorrectamente. Tras

aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Fonema /r/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 8 niños (32%) del Grupo Experimental y 9 niños (36%) y 6 niñas (24%) lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 8 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial, menos en un caso de sustitución – distorsión que desaparece el error.
- ↻ Fonema /r̄/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 17 niños (68%) y 5 niñas (20%) del Grupo Experimental y 12 niños (48%) y 10 niñas (12%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 17 niños y 5 niñas del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Sinfón con /CLV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 8 niños y 1 niña (4%) del Grupo Experimental y 4 niños (16%) y 3 niñas (12%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 8 niños y 1 niña del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Sinfón con /CRV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 10 niños (40%) y 2 niñas (8%) del Grupo Experimental y 5 niños (20%) y 7 niñas (28%) del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 10 niños y 2 niñas del Grupo Experimental ha

logrado articular correctamente este sífon, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

4.3. Identificación de fonemas afectados según la edad

A continuación mostramos en la Tabla 6.115 y describimos a continuación los fonemas afectados en los niños del Grupo Experimental y Control, antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica, según edad.

Tabla 6.115. Identificación de fonemas afectados en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica según edad.

Edad	Fonemas	Grupo Experimental		Grupo Control	
		ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
5 años	/l/	3 (12%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/θ/	1 (4%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/s/	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/io/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ie/	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/oa/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ei/	1 (4%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/au/	0 (0%)	0 (0%)	1 (8%)	1 (8%)
	/ue/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ia/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/r/	4 (16%)	0 (0%)	6 (24%)	6 (24%)
	/r̄/:	10 (40%)	0 (0%)	10 (40%)	10 (40%)
	/CLV/	6 (24%)	0 (0%)	5 (20%)	5 (20%)
/CRV/	6 (24%)	0 (0%)	6 (24%)	6 (24%)	
6 años	/l/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/θ/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/s/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/io/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)

	/ie/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/oa/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/ei/	0 (0%)	0 (0%)	4 (16%)	4 (16%)
	/au/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/ue/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ia/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/r/	1 (4%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
	/ĩ:/	3 (12%)	0 (0%)	5 (20%)	5 (20%)
	/CLV/	1 (4%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/CRV/	2 (8%)	0 (0%)	4 (16%)	4 (16%)
7 años	/l/	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/θ/	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/s/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/io/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/ie/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/oa/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/ei/	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/au/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/ue/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/ia/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/r/	3 (12%)	0 (0%)	3 (12%)	2 (8%)
	/ĩ:/	9 (36%)	0 (0%)	7 (28%)	7 (28%)
	/CLV/	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/CRV/	4 (16%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)

☛ Fonema /l/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Experimental y 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control articulaban incorrectamente este fonema. Tras aplicar el Programa, los 3 niños de 5 años y el niño de 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Fonema /θ/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Experimental y en el Grupo Control 2 niños de 5 años (8%) y 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los niños de 5 y 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Fonema /s/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) de 5 años del Grupo Experimental y 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, el niño de 5 años del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /io/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que en el Grupo Experimental todos los niños articulaban correctamente este diptongo y en el Grupo Control 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ie/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) de 5 años del Grupo Experimental y 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, el niño de 5 años del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /oa/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ei/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Experimental y 2 niños (8%) de 5 años y 4 niños (16%) de 6 años del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los niños de 5 y 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /au/: Antes de aplicar el Programa, se detectó en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) de 5 años lo articulaba incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ue/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ia/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) de 6 años lo articulaban incorrectamente.

Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Fonema /r/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 4 niños (16%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 3 niños (12%) de 7 años del Grupo Experimental y 6 niños (24%) de 5 años y 3 niños (4%) de 6 años y 3 niños (12%) de 7 años del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 4 niños de 5 años, el niño de 6 años y los 3 niños de 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial, menos en un caso de sustitución – distorsión que desaparece el error.
- ↻ Fonema /r̄/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 10 niños (40%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y 9 niños (36%) de 7 años del Grupo Experimental y 10 niños (40%) de 5 años, 5 niños (20%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 10 niños de 5 años, 3 niños de 6 años y 9 niños de 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Sinfón con /CLV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 5 niños (20%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 2 niños (8%) de 7 años del Grupo Experimental y 5 niños (20%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 6 niños de 5 años, el niño de 6 años y los 2 niños de 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

♣ Sinfón con /CRV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 6 niños (24%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 4 niños (16%) de 7 años del Grupo Experimental y 6 niños (24%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 2 niñas (8%) de 7 años del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 6 niños de 5 años, los 2 niños de 6 años y los 4 niños de 7 años del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

4.4. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo

A continuación detallamos los fonemas afectados en los niños del Grupo Experimental y Control, antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica, según el centro educativo (Cfr. Tabla 6.116).

Tabla 6.116. Identificación de fonemas afectados en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica según tipo de centro educativo.

Centro	Fonemas	Grupo Experimental		Grupo Control	
		ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Urbano	/l/	2 (8%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/θ/	1 (4%)	0 (0%)	4 (16%)	4 (16%)
	/s/	1 (4%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/io/	0 (0%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
	/ie/	1 (4%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
	/oa/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/ei/	1 (4%)	0 (0%)	6 (24%)	6 (24%)
	/au/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/ue/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ia/	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/r/	6 (24%)	0 (0%)	6 (24%)	6 (24%)
	/r̄/:	14 (56%)	0 (0%)	11 (44%)	11 (44%)
	/CLV/	6 (24%)	0 (0%)	5 (20%)	5 (20%)
	/CRV/	7 (28%)	0 (0%)	7 (28%)	7 (28%)
Rural	/l/	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/θ/	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/s/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/io/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/ie/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/oa/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ei/	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/au/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ue/	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	/ia/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	/r/	2 (8%)	0 (0%)	6 (24%)	5 (20%)
	/r̄/:	8 (32%)	0 (0%)	11 (44%)	11 (44%)
	/CLV/	3 (12%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	/CRV/	5 (20%)	0 (0%)	5 (20%)	5 (20%)

- Fonema /l/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Experimental, así como 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del centro educativo urbano y los 2 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- Fonema /θ/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Experimental, así como 4 niños (16%) del centro educativo urbano del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, el niño del centro educativo urbano y el niño del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- Fonema /s/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental y 2 niños (8%) del centro educativo urbano del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /io/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental articulaban correctamente este diptongo y en el Grupo Control 3 niños (12%) del centro educativo urbano lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /ie/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental y 3 niños (12%) del centro educativo urbano del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /oa/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental articulaban correctamente este diptongo y en el Grupo Control 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /ei/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Experimental, así como 6 niños (24%) del centro educativo urbano lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /au/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) del centro educativo rural lo articulaba incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /ue/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que todos los niños del Grupo Experimental lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /ia/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) del centro educativo urbano lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Fonema /r/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Experimental y 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 6 niños (24%) del centro educativo rural del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 6 niños del centro educativo urbano y los 2 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial menos un niño que tenía errores de sustitución – distorsión que supera la dificultad.

- ↻ Fonema /r̄/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 14 niños (56%) del centro educativo urbano y los 8 niños (32%) del centro educativo rural del Grupo Experimental y 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 14 niños del centro educativo urbano y los 8 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Sinfones con /CLV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 6 niños (24%) del centro educativo urbano y los 3 niños (12%) del centro educativo rural del Grupo Experimental y 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 6 niños del centro educativo urbano y los 3 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Sinfones con /CRV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 7 niños del centro educativo urbano y 5 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental y 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 5 niños (20%) del centro educativo rural del Grupo Control lo articulaban incorrectamente. Tras aplicar el Programa, los 7 niños del centro educativo urbano y los 5 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

4.5. Número de fonemas afectados

En la Tabla 6.117 representamos y a continuación detallamos el número de fonemas afectados en los niños del Grupo Experimental y Control, antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

Tabla 6.117. Número de fonemas afectados en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica .

	Grupo Experimental		Grupo Control		
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS	
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	
Número de fonemas afectados	0 fonemas	0 (0%)	25 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
	1 fonema	10 (40%)	0 (0%)	4 (16%)	5 (20%)
	2 fonemas	5 (20%)	0 (0%)	10 (40%)	9 (36%)
	3 fonemas	5 (20%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
	4 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	5 (20%)	5 (20%)
	5 fonemas	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	6 fonemas	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	8 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	14 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)

↻ 0 fonemas afectados. Antes de aplicar el Programa, tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control, no encontramos a ningún niño con 0 fonemas afectados. Tras aplicar el Programa, el 100% de los niños del Grupo Experimental (25 niños) consiguen presentar 0 fonemas afectados.

↻ 1 fonema afectado. Con un fonema afectado encontramos 10 niños (40%) del Grupo Experimental y 4 niños (16%) del Grupo Control, antes de aplicar el Programa. Después de la aplicación del mismo hay 5 niños (20%) del Grupo Control que lo tienen afectado.

- ↻ 2 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 5 niños (20%) del Grupo Experimental y 10 niños (40%) del Grupo Control, antes de aplicar el Programa. Después de la aplicación del mismo hay 9 niños (36%) del Grupo Control que presentan dificultad en la articulación.
- ↻ 3 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 5 niños (20%) del Grupo Experimental y 3 niños (12%) del Grupo Control, antes de aplicar el Programa. Después de la aplicación del mismo hay 3 niños (12%) del Grupo Control que presentan dificultad en la articulación.
- ↻ 4 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 1 niño (4%) del Grupo Experimental y 5 niños (20%) del Grupo Control, antes de aplicar el Programa. Después de la aplicación del mismo hay 5 niños (20%) del Grupo Control que presentan dificultad en la articulación.
- ↻ 5 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 2 niños (8%) del Grupo Experimental, antes de aplicar el Programa. Después de la aplicación del mismo, ningún niño del Grupo Experimental y Control tienen este número de fonemas afectados.
- ↻ 6 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 2 niños (8%) del Grupo Experimental, antes de aplicar el Programa. Después de la aplicación del mismo, ningún niño del Grupo Experimental y Control tienen este número de fonemas afectados.
- ↻ 8 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 2 niños (8%) del Grupo Control, antes de aplicar el Programa. Después

de la aplicación del mismo, el mismo número de niños tienen este número de fonemas afectado.

- ↻ 14 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaba afectado 1 niño (4%) del Grupo Control, antes de aplicar el Programa. Después de la aplicación del mismo se mantiene este número de fonemas afectados.

4.6. Número de fonemas afectados según el sexo

A continuación detallamos en la Tabla 6.118 y describimos el número de fonemas afectados en los niños del Grupo Experimental y Control, según el sexo, antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

Tabla 6.118. Número de fonemas afectados en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica según el sexo.

Sexo	Número de fonemas afectados	Grupo Experimental		Grupo Control	
		ANTES Frecuencia	DESPUÉS Frecuencia	ANTES Frecuencia	DESPUÉS Frecuencia
Niños	0 fonemas	0 (0%)	19 (76%)	0 (0%)	0 (0%)
	1 fonema	6 (24%)	0 (0%)	4 (16%)	5 (20%)
	2 fonemas	4 (16%)	0 (0%)	4 (16%)	3 (12%)
	3 fonemas	4 (16%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	4 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
	5 fonemas	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	6 fonemas	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	8 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	14 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Niñas	0 fonemas	0 (0%)	6 (24%)	0 (0%)
1 fonema		4 (16%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
2 fonemas		1 (4%)	0 (0%)	6 (24%)	6 (24%)
3 fonemas		1 (4%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
4 fonemas		0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
5 fonemas		0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
6 fonemas		0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
8 fonemas		0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
14 fonemas		0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)

➤ 0 fonemas afectados. Antes de aplicar el Programa, tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control, no encontramos a ningún niño con 0 fonemas afectados. Tras aplicar el Programa, de Intervención el 100% de los niños y niñas del Grupo Experimental (19 niños y 6 niñas) han presentado una articulación correcta.

➤ 1 fonema afectado. Con un fonema afectado se observaron 6 niños (24%) y 4 niñas (16%) del Grupo Experimental, así como 4 niños (16%) del Grupo Control. Después de aplicar el Programa, se advierten 5 niños (20%) en el Grupo Control con problemas articulatorios.

- ↻ 2 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 4 niños (16%) del Grupo Experimental y 4 niños (16%) del Grupo Control y 1 niña (4%) del Grupo Experimental y 6 niñas (24%) del Grupo Control, tras la aplicación del Programa, 3 niños (12%) y 6 niñas (24%) del Grupo Control los tienen afectados.
- ↻ 3 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 4 niños (16%) y 1 niña (4%) del Grupo Experimental y 3 niñas (12%) del Grupo Control. Tras aplicar el Programa, el Grupo Control mantiene los mismos resultados.
- ↻ 4 fonemas afectados. Este número de fonemas lo mostraron afectado 1 niño (4%) del Grupo Experimental y 3 niños (12%) y 2 niñas (8%) del Grupo Control. Una vez finalizada la aplicación del Programa, observamos los mismos resultados en el Grupo Control.
- ↻ 5 fonemas afectados. Este número de fonemas lo manifestaron afectado 2 niños (8%) del Grupo Experimental. Finalizada la aplicación del Programa, no encontramos a ningún niño con este número de fonemas afectado.
- ↻ 6 fonemas afectados. Con este número de fonemas afectado detectamos a 2 niños (8%) del Grupo Experimental. Una vez aplicado el Programa, no encontramos a ningún niño con este número de fonemas afectado.
- ↻ 8 fonemas afectados. Este número de fonemas lo manifestaron afectado 2 niños (8%) del Grupo Control. Tras la aplicación del Programa, el mismo número de niños sigue teniendo afectado este número de fonemas.

↻ 14 fonemas afectados. Este número de fonemas afectados lo presentaba 1 niña (4%) del Grupo Control. Concluida la aplicación del Programa se mantiene el número de fonemas afectados en esta niña del Grupo Control.

4.7. Número de fonemas afectados según la edad

A continuación representamos en la Tabla 6.119 y posteriormente describimos el número de fonemas afectados en los niños del Grupo Experimental y Control, según edad, antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

Tabla 6.119. Número de fonemas afectados en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica según edad.

Edad	Número de fonemas afectados	Grupo Experimental		Grupo Control	
		ANTES Frecuencia	DESPUÉS Frecuencia	ANTES Frecuencia	DESPUÉS Frecuencia
5 años	0 fonemas	0 (0%)	11 (44%)	0 (0%)	0 (0%)
	1 fonema	4 (16%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	2 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	4 (16%)	4 (16%)
	3 fonemas	3 (12%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	4 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
	5 fonemas	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	6 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	8 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
6 años	0 fonemas	0 (0%)	4 (16%)	0 (0%)	0 (0%)
	1 fonema	2 (8%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	2 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	3 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	4 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	8 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	14 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
7 años	0 fonemas	0 (0%)	10 (40%)	0 (0%)	0 (0%)
	1 fonema	4 (16%)	0 (0%)	1 (4%)	2 (8%)
	2 fonemas	4 (16%)	0 (0%)	6 (24%)	5 (20%)
	3 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	6 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

↻ 0 fonemas afectados. Antes de aplicar el Programa tanto los niños del Grupo Experimental como del Grupo Control presentaban algún fonema afectado. Tras aplicar el Programa, de Intervención el 100% de los niños de 5, 6 y 7 años de edad del Grupo Experimental (11 niños de 5 años, 4 niños de 6 años y 10 niños de 7 años) presenta 0 fonemas afectados.

- ↻ 1 fonema afectado. Presentaban 1 fonema afectado 4 niños (16%) de 5 años del Grupo Experimental, 2 niños (8%) de 5 años del Grupo Control, 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Experimental, 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control, 4 niños (16%) de 7 años del Grupo Experimental y 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Control. Tras aplicar el Programa, 2 niños (8%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 2 niños (8%) de 7 años del Grupo Control lo presenta afectado.
- ↻ 2 fonemas afectados. Mostraban 2 fonemas afectados 4 niños (16%) de 5 años del Grupo Control, 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Experimental, 4 niños (16%) de 7 años del Grupo Experimental y 6 niños (24%) de 7 años del Grupo Control. Una vez aplicado el Programa, 4 niños (16%) de 5 años, y 5 niños (20%) de 7 años del Grupo Control lo presentan afectado.
- ↻ 3 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 3 niños (12%) del Grupo Experimental, 2 niños (8%) de 5 años del Grupo Control, 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Experimental, 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control, 4 niños (16%) de 7 años del Grupo Experimental y 6 niños (24%) de 7 años del Grupo Control. Cuando concluimos de aplicar el Programa, 2 niños (8%) de 5 años, y 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control lo presentan afectado.
- ↻ 4 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 1 niño (4%) de 5 años del Grupo Experimental, 3 niños (12%) de 5 años del Grupo Control y 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control. Finalizada la aplicación del Programa, 3 niños (12%) de 5 años, y 2 niños (8%) de 6 años del Grupo Control lo presentan afectado.

- ↻ 5 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 2 niños (8%) de 5 años del Grupo Experimental. Tras la finalización del Programa, ningún niño del Grupo Experimental y Control presenta este número de fonemas afectados.
- ↻ 6 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años del Grupo Experimental. Tras haber aplicado el Programa, ningún niño del Grupo Experimental y Control presenta este número de fonemas afectados.
- ↻ 8 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control. Concluida la aplicación del Programa el mismo número de niños sigue teniendo afectado este número de fonemas.
- ↻ 14 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 1 niño (4%) de 6 años del Grupo Control. Una vez concluida la aplicación del Programa el mismo número de niños sigue teniendo afectado este número de fonemas.

4.8. Número de fonemas afectados según tipo de centro educativo

Representamos En la Tabla 6.120 y detallamos a continuación el número de fonemas afectados en los niños del Grupo Experimental y Control, según tipo de centro educativo, antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica.

Tabla 6.120. Número de fonemas afectados en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica según tipo de centro educativo.

Tipo centro educativo	Número de fonemas afectados	Grupo Experimental		Grupo Control	
		ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
		Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Urbano	0 fonemas	0 (0%)	16 (64%)	0 (0%)	0 (0%)
	1 fonema	7 (28%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
	2 fonemas	3(12%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	3 fonemas	2 (8%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	4 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	3 (12%)	3 (12%)
	5 fonemas	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	6 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	8 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	14 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
Rural	0 fonemas	0 (0%)	9 (36%)	0 (0%)	0 (0%)
	1 fonema	3 (12%)	0 (0%)	1 (4%)	2 (8%)
	2 fonemas	2 (8%)	0 (0%)	8 (32%)	7 (28%)
	3 fonemas	3 (12%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)
	4 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)
	6 fonemas	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

- ↻ 0 fonemas afectados. No encontramos ni en el Grupo Experimental ni el Grupo Control a niños con 0 fonemas afectados. Una vez finalizada la aplicación del Programa de Intervención el 100% de los niños del centro educativo urbano y rural del Grupo Experimental (16 niños del centro educativo urbano y 9 niños del centro educativo rural) ha conseguido tener 0 fonemas afectados.
- ↻ 1 fonema afectado. Presentaban 1 fonema afectado 7 niños (28%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental, 3 niños (12%) del centro educativo urbano del Grupo Control, 3 niños (12%) del centro educativo rural del Grupo Experimental y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Control. Terminada la aplicación del Programa, 3 niños (12%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Control presentan 1 fonema afectado.
- ↻ 2 fonemas afectados. Este número de fonemas lo mostraban afectado 3 niños (12%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental, 2 niños (8%) del centro educativo urbano del Grupo Control, 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Experimental y 8 niños (32%) del centro educativo rural del Grupo Control. Concluida la aplicación del Programa, 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural del Grupo Control presentan 2 fonemas afectados.
- ↻ 3 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 2 niños (8%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental, 2 niños (8%) del centro educativo urbano del Grupo Control, 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Experimental y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Control. Finalizada la aplicación

del Programa, 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Control presentan 3 fonemas afectados.

- ↻ 4 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 3 niños (12%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental, 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Control y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Experimental. Una vez que terminamos de aplicar el Programa, 3 niños (12%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural del Grupo Control presentan 4 fonemas afectados.
- ↻ 5 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 2 niños (8%) del centro educativo urbano del Grupo Experimental. Una vez concluida la aplicación del Programa, ningún niño del Grupo Experimental y Control presenta este número de fonemas afectados.
- ↻ 6 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural del Grupo Experimental. Finalizada la aplicación del Programa, ningún niño del Grupo Experimental y Control presentan este número de fonemas afectados.
- ↻ 8 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaban afectado 2 niños (8%) del centro educativo urbano del Grupo Control. Una vez finalizada la aplicación del Programa, el mismo número de niños del Grupo Control mantiene afectados este número de fonemas.
- ↻ 14 fonemas afectados. Este número de fonemas lo presentaba afectado 1 niño (4%) del centro educativo urbano del Grupo Control. Concluida

la aplicación del Programa, este niño sigue manteniendo los 14 fonemas afectados.

4.9. Tipo de error producido en cada fonema

A continuación se ofrece una descripción de los tipos de error que han presentado los niños del Grupo Experimental y Control, en cada fonema, antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica (Cfr. Tabla 6.121).

Tabla 6.121. Tipo de errores producidos en cada fonema en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica.

	Grupo Experimental				Grupo Control			
	ANTES		DESPUÉS		ANTES		DESPUÉS	
	Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error
/l/	4 (16%)	S	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
/θ/	2 (8%)	S	0 (0%)	N	4 (16%)	S-D I (8%), S-O-D-I (8%)	4 (16%)	S-D I (8%), S-O-D-I (8%)
/s/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	2 (8%)	S-D	2 (8%)	S-D
/io/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	3 (12%)	S I (4%), O (8%)	3 (12%)	S (4%), O (8%)
/ie/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	3 (12%)	O	3 (12%)	O
/oa/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	3 (12%)	O	3 (12%)	O
/ei/	2 (8%)	O	0 (0%)	N	6 (24%)	O	6 (24%)	O
/au/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
/ue/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
/ia/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
/r/	8 (32%)	S (28%), S-O (4%)	0 (0%)	N	12 (48%)	S (28%), O (4%), S-D (12%), O-D (4%)	11 (44%)	S (28%), O (4%), S-D (8%), O-D (4%)
/r̄/	22 (88%)	S (32%), S-O (44%), S-D (4%), S-I (4%), S-O-D (4%)	0 (0%)	N	22 (88%)	S-D (32%), O-D (8%), O-I (4%), S-D-I (20%), O-D-I (8%), S-O-D-I (16%)	22 (88%)	S-D (32%), O-D (8%), O-I (4%), S-D-I (20%), O-D-I (8%), S-O-D-I (16%)
/CLV/	9 (36%)	S (16%), O (16%), S-O (4%)	0 (0%)	N	7 (28%)	O	7 (28%)	O
/CRV/	12 (48%)	S (12%), O (28%), S-O (8%)	0 (0%)	N	12 (48%)	S (12%), O (36%)	12 (48%)	S (12%), O (36%)

Clasificación del Tipo de error	S: Error por sustitución O: Error por Omisión D:Error por Distorsión I: Error por Inserción N:no presenta error en la articulación
---------------------------------------	---

- Fonema /l/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 5 niños presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 4 niños (16%) presentaban errores por sustitución y en el Grupo Control 1 niño (4%) presentaba error por omisión. Tras aplicar el Programa, los 4 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- Fonema /θ/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 6 niños presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 2 niños (8%) presentaban errores por sustitución y en el Grupo Control 2 niños (8%) por sustitución, distorsión e inserción y 2 niños (8%) por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- Fonema /s/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) presentaba error por omisión y en el Grupo Control 2 niños (8%) presentaban errores por sustitución y distorsión. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- Diptongo /io/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo

Experimental todos articulaban correctamente este diptongo y en el Grupo Control 1 niño (4%) presentaba error por sustitución y 2 niños (8%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados observados en la evaluación inicial.

- ↻ Diptongo /ie/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 4 niños presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) presentaba error por omisión y en el Grupo Control 3 niños (12%) también presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /oa/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 3 niños (12%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ei/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 8 niños presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental 2 niños (8%) presentaban errores por omisión y en el Grupo Control 6 niños (24%) también presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /au/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño presentaba dificultad articulatoria en este diptongo: en el Grupo

Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) presentaba error por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ue/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ia/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de en la evaluación inicial.

↻ Fonema /r/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 20 niños presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 7 niños (28%) presentaban errores por sustitución y 1 niño (4%) presentaba error por sustitución y omisión y en el Grupo Control 7 niños (28%) presentaban errores por sustitución, 1 niño (4%) por omisión, 3 niños (12%) por sustitución y distorsión y 1 niño (4%) presentaba error por omisión y distorsión. Tras aplicar el Programa, los 8 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial excepto en el error por sustitución y distorsión que antes había 3 y ahora 2 niños, es decir, 1 niño del Grupo Control ha conseguido superar la dificultad articulatoria en este fonema.

- ☛ Fonema /r̄/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 44 niños presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 8 niños (32%) presentaban errores por sustitución, 11 niños (44%) por sustitución y omisión, 1 niño (4%) por sustitución y distorsión, 1 niño (4%) por sustitución e inserción y 1 niño (4%) por sustitución, omisión y distorsión, y en el Grupo Control 8 niños (32%) presentaban errores por sustitución y distorsión, 2 niños (8%) por omisión y distorsión, 1 niño (4%) por omisión e inserción, 5 niños (20%) por sustitución, distorsión e inserción, 2 niños (8%) por omisión, distorsión e inserción y 4 niños (16%) presentaban errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Tras aplicar el Programa, los 22 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que los 22 niños del Grupo Control persisten en los resultados de la evaluación inicial.
- ☛ Sinfón con /CLV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 16 niños presentaban dificultades articulatorias en este sinfón: en el Grupo Experimental 4 niños (16%) presentaban errores por sustitución, 4 niños (16%) presentaban errores por omisión y 1 niño (4%) presentaba error por sustitución y omisión y en el Grupo Control 7 niños (28%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, los 9 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ☛ Sinfón con /CRV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 24 niños presentaban dificultades articulatorias en este sinfón: en el Grupo Experimental 3 niños (12%) presentaban errores por sustitución, 7 niños (28%) por omisión y 2 niños (8%) por sustitución y omisión y en

el Grupo Control 3 niños (12%) presentaban errores por sustitución y 9 niños (36%) por omisión. Tras aplicar el Programa, los 12 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

4.10. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo

Se representan En la Tabla 6.122 y se describen a continuación los tipos de errores producidos por los niños del Grupo Experimental y Control, en cada fonema, antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica, según el sexo.

Tabla 6.122. Tipos de errores producidos en cada fonema en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica según el sexo.

Sexo	Fonemas	Grupo Experimental				Grupo Control			
		ANTES		DESPUÉS		ANTES		DESPUÉS	
		Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error
Niños	/l/	3 (12%)	S	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
	/θ/	2(8%)	S	0 (0%)	N	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)
	/s/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	1 (4%)	S-D	1 (4%)	S-D
	/io/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	S(4%), O (4%)	2 (8%)	S(4%), O (4%)
	/ie/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
	/oa/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
	/ei/	2 (8%)	O	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
	/au/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
	/ue/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
	/ia/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
	/r/	8 (32%)	S(28%), S-O (4%)	0 (0%)	N	6 (24%)	S (8%), S-D(12%), O-D (4%)	5 (20%)	S(8%), S-D (8%), O-D (4%)
	/r̄/	17 (68%)	S (24%), S-O (36%), S-D (4%), S-O-D (4%)	0 (0%)	N	12 (48%)	S-D (24%), O-D (4%), O-I (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	12 (48%)	S-D (24%), O-D (4%), O-I (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O-D-I (4%)
	/CLV/	8 (32%)	S (16%), O (12%), S-O (4%)	0 (0%)	N	4 (16%)	O	4 (16%)	O
	/CRV/	10 (40%)	S (12%), O (20%), S-O (8%)	0 (0%)	N	5 (20%)	O	5 (20%)	O

/l/	1 (4%)	S	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O	
/θ/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	
/s/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	S-D	1 (4%)	S-D	
/io/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O	
/ie/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O	
/oa/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O	
/ei/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	4 (16%)	O	4 (16%)	O	
/au/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	
/ue/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	
/ia/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O	
Niñas								S	
/r/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	6 (24%)	S (20%), O (4%)	6 (24%)	S (20%), O (4%)	
/r̄/	5 (20%)	S (8%), S-O (8%), S-I (8%)	0 (0%)	N	10 (40%)	S-D (8%), O-D (4%), S-D-I (12%), O-D-I (4%), S-O-D-I (12%)	10 (40%)	S-D (8%), O-D (4%), S-D-I (12%), O-D-I (4%), S-O-D-I (12%)	
/CLV/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	3 (12%)	O	3 (12%)	O	
/CRV/	2 (8%)	O	0 (0%)	N	7 (28%)	S (12%), O (16%)	7 (28%)	S (12%), O (16%)	
Clasificación del Tipo de error		S: Error por sustitución O: Error por Omisión D:Error por Distorsión I: Error por Inserción N:no presenta error en la articulación							

☛ Fonema /l/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños y 2 niñas presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 3 niños (12%) y 1 niña (4%) presentaban errores por sustitución y en el Grupo Control 1 niña (4%) lo presentaba por omisión. Tras aplicar el Programa, los 3 niños y la niña del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema,

mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

- ↻ Fonema /θ/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 4 niños y 2 niñas presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 2 niños (8%) presentaban errores por sustitución y en el Grupo Control 1 niño (4%) y 1 niña (4%) lo hacían por sustitución, distorsión e inserción, y 1 niño (4%) y 1 niña (4%) presentaban errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Fonema /s/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños y 1 niña presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) presentaba error por omisión y en el Grupo Control 1 niño (4%) y 1 niña (4%) por sustitución y distorsión. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /io/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños y 1 niña presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos articulaban correctamente este diptongo y en el Grupo Control 1 niño (4%) presentaba error por sustitución y 1 niño (4%) y 1 niña (4%) por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.
- ↻ Diptongo /ie/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños y 2 niñas presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el

Grupo Experimental 1 niño (4%) presentaba error por omisión y en el Grupo Control 1 niño (4%) y 2 niñas (8%) también presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /oa/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños y 1 niña presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) y 1 niña (4%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ei/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 4 niños y 4 niñas presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental 2 niños (8%) presentaban errores por omisión y en el Grupo Control 2 niños (8%) y 4 niñas (16%) también presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /au/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño presentaba dificultad articulatoria en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) presentaba error por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ue/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo

Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ia/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niñas presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niñas (8%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Fonema /r/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 14 niños y 6 niñas presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 7 niños (28%) presentaban errores por sustitución y 1 niño (4%) presentaba error por sustitución y omisión y en el Grupo Control 2 niños (8%) y 5 niñas (20%) presentaban errores por sustitución, 1 niña (4%) presentaba error por omisión, 3 niños (12%) presentaban errores por sustitución y distorsión y 1 niño (4%) presentaba error por omisión y distorsión. Tras aplicar el Programa, los 8 niños del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial excepto en el error por sustitución y distorsión en los que se detectó que de los tres niños uno había superado la dificultad y los otros 2 niños la mantenían.

↻ Fonema /r̄/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 29 niños y 15 niñas presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 6 niños (24%) y 2 niñas presentaban errores por sustitución, 9 niños (36%) y 2 niñas (8%) presentaban errores por

sustitución y omisión, 1 niño (4%) por sustitución y distorsión, 1 niña (4%) por sustitución e inserción y 1 niño (4%) por sustitución, omisión y distorsión y en el Grupo Control 6 niños (24%) y 2 niñas (8%) presentaban errores por sustitución y distorsión, 1 niño (4%) y 1 niña (4%) por omisión y distorsión, 1 niño (4%) presentaban errores por omisión e inserción, 2 niños (8%) y 3 niñas (12%) presentaban errores por sustitución, distorsión e inserción, 1 niño (4%) y 1 niña (4%) por omisión, distorsión e inserción y 1 niño (4%) y 3 niñas (12%) por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Tras aplicar el Programa, los 17 niños y 5 niñas del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Sinfón con /CLV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 12 niños y 4 niñas presentaban dificultades articulatorias en este sinfón: en el Grupo Experimental 4 niños (16%) presentaban errores por sustitución, 3 niños (12%) y 1 niña (4%) por omisión y 1 niño (4%) por sustitución y omisión y en el Grupo Control 4 niños (16%) y 3 niñas (12%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, los 8 niños y 1 niña del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Sinfón con /CRV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 15 niños y 9 niñas presentaban dificultades articulatorias en este sinfón: en el Grupo Experimental 3 niños (12%) presentaban errores por sustitución, 5 niños (20%) y 2 niñas (8%) por omisión y 2 niños (8%) presentaban errores por sustitución y omisión y en el Grupo Control 3 niñas (12%) presentaban errores por sustitución y 5 niños (20%) y 4

niñas (16%) por omisión. Tras aplicar el Programa, los 10 niños y 2 niñas del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sífon, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

4.11. Tipo de error producido en cada fonema según la edad

A continuación detallamos en la Tabla 6.123 y posteriormente describimos los errores producidos por los niños del Grupo Experimental y Control en cada fonema, antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica, según la edad.

Tabla 6.123. Errores producidos en cada fonema en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica según edad.

Edad	Fonema	Grupo Experimental				Grupo Control			
		ANTES		DESPUÉS		ANTES		DESPUÉS	
		Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error
5 años	/l/	3 (12%)	S	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
	/θ/	1 (4%)	S	0 (0%)	N	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)
	/s/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
	/io/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
	/ie/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
	/oa/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
	/ei/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
	/au/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
	/ue/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
	/ia/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
	/r/	4 (16%)	S (12%), S-O (4%)	0 (0%)	N	6 (24%)	S	6 (24%)	S
/r̄/	10 (40%)	S (20%), S-O (16%), S-I (4%)	0 (0%)	N	10 (40%)	S-D (12%), O-I (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O-D-I (12%)	10 (40%)	S-D (12%), O-I (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O-D-I (12%)	
/CLV/	6 (24%)	S (8%), O (12%), S-O (4%)	0 (0%)	N	5 (20%)	O	5 (20%)	O	
/CRV/	6 (24%)	S (8%), O (16%)	0 (0%)	N	6 (24%)	O	6 (24%)	O	
6 años	/l/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
	/θ/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I	2 (8%)	S-D-I (4%), S-O-D-I

Capítulo 6. Análisis de Datos y Discusión de Resultado en la Evaluación Final

						(4%)		(4%)
/s/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	S-D	2 (8%)	S-D
/io/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	S (4%), O (4%)	2 (8%)	S (4%), O (4%)
/ie/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
/oa/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
/ei/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	4 (16%)	O	4 (16%)	O
/au/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/ue/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
/ia/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
/r/	1 (4%)	S	0 (0%)	N	3 (12%)	S (4%), O (4%), S-D (4%)	3 (12%)	S (4%), O (4%), S-D (4%)
/r̄:/	3 (12%)	S-O (4%), S-D (4%), S-O-D (4%)	0 (0%)	N	5 (20%)	S-D (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O- D-I (4%)	5 (20%)	S-D (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O- D-I (4%)
/CLV/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
/CRV/	2 (8%)	S-O	0 (0%)	N	4 (16%)	S (4%), O (12%)	4 (16%)	S (4%), O (12%)
/l/	1 (4%)	S	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/θ/	1 (4%)	S	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/s/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/io/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/ie/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/oa/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/ei/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/au/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/ue/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/ia/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/r/	3 (12%)	S	0 (0%)	N	3 (12%)	S-D (8%), O-D (4%)	2 (8%)	S-D (4%), O-D (4%)
/r̄:/	9 (36%)	S (12%), S-O (24%)	0 (0%)	N	7 (28%)	S-D (16%), O-D (8%)	7 (28%)	S-D (16%), O-D (8%)

7 años

					S-D-I (4%)		S-D-I (4%)	
/CLV/	2 (8%)	S	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
/CRV/	4 (16%)	S (4%), O (12%)	0 (0%)	N	2 (8%)	S	2 (8%)	S

Clasificación del Tipo de error S: Error por sustitución O: Error por Omisión D:Error por Distorsión I: Error por Inserción N:no presenta error en la articulación

➤ Fonema /l/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños de 5 años, 1 niño de 6 años y 1 niño de 7 años presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 3 niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años presentaban errores por sustitución, y en el Grupo Control 1 niño (4%) presentaba error por omisión. Tras aplicar el Programa, los 3 niños de 5 años y el niño de 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

➤ Fonema /θ/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños de 5 años, 2 niños de 6 años y 1 niño de 7 años presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años presentaban errores por sustitución y en el Grupo Control 1 niño de 5 años (4%) y 1 niño (4%) de 6 años por sustitución, distorsión e inserción y 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años presentaban errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Tras aplicar el Programa, los niños de 5 y 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

➤ Fonema /s/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño de 5 años y 2 niños de 6 años presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) de 5 años presentaba error

por omisión, y en el Grupo Control 2 niños (8%) de 6 años presentaban errores por sustitución y distorsión. Tras aplicar el Programa, el niño de 5 años del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /io/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño de 5 años y 2 niños de 6 años presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos articulaban correctamente este diptongo y en el Grupo Control 1 niño (4%) de 6 años presentaba error por sustitución y 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados obtenidos de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ie/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños de 5 años y 2 niños de 6 años presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) de 5 años presentaba error por omisión, y en el Grupo Control 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años también por omisión. Tras aplicar el Programa, el niño de 5 años del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /oa/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño de 5 años y 2 niños de 6 años presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ei/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños de 5 años, 4 niños de 6 años y 1 niño de 7 años presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años presentaban errores por omisión, y en el Grupo Control 2 niños (8%) de 5 años y 4 niños (16%) de 6 años también por omisión. Tras aplicar el Programa, los niños de 5 y 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /au/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño de 5 años presentaba dificultad articulatoria en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) de 5 años presentaba error por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ue/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño de 5 años y 1 niño de 6 años presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ia/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños de 6 años presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) de 6 años presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

☛ Fonema /r/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 10 niños de 5 años, 4 niños de 6 años y 6 niños de 7 años presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 3 niños (12%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 3 niños (12%) de 7 años presentaban errores por sustitución y 1 niño (4%) de 5 años por sustitución y omisión, y en el Grupo Control 6 niños (24%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años por sustitución, 1 niño (4%) de 6 años presentaba error por omisión, 1 niño (4%) de 6 años y 2 niños (4%) de 7 años por sustitución y distorsión y 1 niño (4%) de 7 años presentaba error por omisión y distorsión. Tras aplicar el Programa, los 4 niños de 5 años, el niño de 6 años y los 3 niños de 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial excepto en el error por sustitución y distorsión, que, tras aplicar el Programa, 1 niño de 7 años logra articular correctamente este fonema.

☛ Fonema /r̄/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 20 niños de 5 años, 8 niños de 6 años y 16 niños de 7 años presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 5 niños (20%) de 5 años y 3 niños (12%) de 7 años presentaban errores por sustitución, 4 niños (20%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 6 niños (24%) de 7 años por sustitución y omisión, 1 niño (4%) de 6 años por sustitución y distorsión, 1 niño (4%) de 5 años por sustitución e inserción y 1 niño (4%) de 6 años por sustitución, omisión y distorsión, y en el Grupo Control 3 niños (12%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 4 niños (16%) de 7 años presentaban errores por sustitución y distorsión, 2 niños (8%) de 7 años por omisión y distorsión, 1 niño (4%) de 5 años por omisión e inserción, 2 niños (8%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años y 1 niño (4%) de 7 años por sustitución, distorsión e inserción, 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño

(4%) de 6 años por omisión, distorsión e inserción y 3 niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Tras aplicar el Programa, los 10 niños de 5 años, 3 niños de 6 años y 9 niños de 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

♣ Sinfón con /CLV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 11 niños de 5 años, 3 niños de 6 años y 2 niños de 7 años presentaban dificultades articulatorias en este sinfón: en el Grupo Experimental 2 niños (8%) de 5 años y 2 niños (8%) de 7 años presentaban errores por sustitución, 3 niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años por omisión y 1 niño (4%) de 5 años por sustitución y omisión y en el Grupo Control 5 niños (20%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, los 6 niños de 5 años el niño de 6 años y los 2 niños de 7 años del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

♣ Sinfón con /CRV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 12 niños de 5 años, 6 niñas de 6 años y 6 niñas de 7 años presentaban dificultades articulatorias en este sinfón: en el Grupo Experimental 2 niños (8%) de 5 años y 1 niño (4%) de 7 años presentaban errores por sustitución, 4 niños (16%) de 5 años y 3 niños (12%) de 7 años por omisión y 2 niños (8%) de 6 años por sustitución y omisión, y en el Grupo Control 1 niño (4%) de 6 años y 2 niñas (8%) de 7 años presentaban errores por sustitución y 6 niños (24%) de 5 años y 3 niños (12%) de 6 años por omisión. Tras aplicar el Programa, los 6 niños de 5 años, los 2 niños de 6 años y los 4 niños de 7 años del Grupo Experimental han

logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

4.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo

En la Tabla 6.124 representamos y a continuación describimos los errores producidos por los niños del Grupo Experimental y Control, en cada fonema, antes y después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica, según el centro educativo.

Tabla 6.124. Errores producidos en cada fonema en el Grupo Experimental y Control antes y después de aplicar el Programa de intervención didáctica según el centro educativo.

Centro	Fonemas	Grupo Experimental				Grupo Control			
		ANTES		DESPUÉS		ANTES		DESPUÉS	
		Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error	Nº niños con error	Tipo error
	/l/	2 (8%)	S	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
	/θ/	1 (4%)	S	0 (0%)	N	4 (16%)	S-D-I (8%), S-O-D-I (8%)	4 (16%)	S-D-I (8%), S-O-D-I (8%)
	/s/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	2 (8%)	S-D	2 (8%)	S-D
	/io/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	3 (12%)	S (4%), O (8%)	3 (12%)	S (4%), O (8%)
	/ie/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	3 (12%)	O	3 (12%)	O
	/oa/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
	/ei/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	6 (24%)	O	6 (24%)	O
	/au/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N
	/ue/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%)	O
	/ia/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	2 (8%)	O	2 (8%)	O
Urbano	/r/	6 (24%)	S (20%), S-O (4%)	0 (0%)	N	6 (24%)	S (16%), O (4%), S-D (4%)	6 (24%)	S (16%), O (4%), S-D (4%)
	/r̄/	14 (56%)	S (20%), S-O (28%), S-D (4%), S-I (4%)	0 (0%)	N	11 (44%)	S-D (8%), O-D (4%), O-I (4%), S-D-I (16%), O-D-I (4%), S-O-D-I (8%)	11 (44%)	S-D (8%), O-D (4%), O-I (4%), S-D-I (16%), O-D-I (4%), S-O-D-I (8%)
	/CLV/	6 (24%)	S (12%), O (8%), S-O (4%)	0 (0%)	N	5 (20%)	O	5 (20%)	O
	/CRV/	7 (28%)	S (8%), O	0 (0%)	N	7 (28%)	S (4%), O	7 (28%)	S (4%), O

Capítulo 6. Análisis de Datos y Discusión de Resultado en la Evaluación Final

	(16%), S-O (4%)				(24%)		(24%)
/l/	2 (8%)	S	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%) N
/θ/	1 (4%)	S	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%) N
/s/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%) N
/io/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%) N
/ie/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%) N
/oa/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%) O
/ei/	1 (4%)	O	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%) N
/au/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%) O
/ue/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	1 (4%)	O	1 (4%) O
/ia/	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%)	N	0 (0%) N
Rural	/r/	2 (8%)	S	0 (0%)	6 (24%)	S (12%), S-D (8%), O-D (4%)	5 (20%) S (12%), S-D (4%), O-D (4%)
	/r̄/	8 (32%)	S (12%), S-O (16%), S-O-D (4%)	0 (0%)	N	11 (44%) S-D-I (4%), O-D-I (4%), S-O- D-I (8%)	11 (44%) S-D (24%), O-D (4%), S-D-I (4%), O-D-I (4%), S-O- D-I (8%)
	/CLV/	3 (12%)	S (4%), O (8%)	0 (0%)	N	2 (8%)	O
/CRV/	5 (20%)	S (4%), O (12%), S-O (4%)	0 (0%)	N	5 (20%)	S (8%), O (12%)	5 (20%) S (8%), O (12%)

Clasificación del Tipo de error S: Error por sustitución O: Error por Omisión D:Error por Distorsión I: Error por Inserción N:no presenta error en la articulación

↻ Fonema /l/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños del centro educativo urbano y 2 niños del centro educativo rural presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución, y en el Grupo Control 1 niño (4%) del centro educativo urbano presentaba error por omisión. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del centro educativo urbano y los 2 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Fonema /θ/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 5 niños del centro educativo urbano y 1 niño del centro educativo rural presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución, y en el Grupo Control 2 niños (8%) del centro educativo urbano presentaban errores por sustitución, distorsión e inserción y 2 niños (8%) del centro educativo urbano presentaban errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Tras aplicar el Programa, el niño del centro educativo urbano y el niño del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Fonema /s/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños del centro educativo urbano presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) presentaba error por omisión, y en el Grupo Control 2 niños (8%) presentaban errores por sustitución y distorsión. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo

Experimental ha logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /io/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 3 niños del centro educativo urbano presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos articulaban correctamente este diptongo y en el Grupo Control 1 niño (4%) presentaba error por sustitución y 2 niños (8%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ie/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 4 niños del centro educativo urbano presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) presentaba error por omisión y en el Grupo Control 3 niños (12%) también presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, el niño del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /oa/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños del centro educativo urbano y 1 niño del centro educativo rural presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ei/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 7 niños del centro educativo urbano y 1 niño del centro educativo rural presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del

centro educativo rural presentaban errores por omisión, y en el Grupo Control 6 niños (24%) del centro educativo urbano también presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, los 2 niños del Grupo Experimental ha logrado articular correctamente este diptongo, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /au/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño del centro educativo rural presentaba dificultad articulatoria en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 1 niño (4%) presentaba error por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados obtenidos de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ue/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 1 niño del centro educativo urbano y 1 niño del centro educativo rural presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Diptongo /ia/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 2 niños del centro educativo urbano presentaban dificultades articulatorias en este diptongo: en el Grupo Experimental todos los niños lo articulaban correctamente y en el Grupo Control 2 niños (8%) presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, se mantienen los resultados de la evaluación inicial.

↻ Fonema /r/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 12 niños del centro educativo urbano y 8 niños del centro educativo rural presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo

Experimental 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños del centro educativo rural presentaban errores por sustitución y 1 niño (4%) del centro educativo urbano presentaba error por sustitución y omisión, y en el Grupo Control 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución, 1 niña (4%) del centro educativo urbano presentaba error por omisión, 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución y distorsión y 1 niño (4%) del centro educativo rural presentaba error por omisión y distorsión. Tras aplicar el Programa, los 6 niños del centro educativo urbano y los 2 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial, excepto en los errores por sustitución y distorsión en los que tras aplicar el Programa 1 niño del centro educativo rural superó el error.

• Fonema /r̄/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 25 niños del centro educativo urbano y 19 niños del centro educativo rural presentaban dificultades articulatorias en este fonema: en el Grupo Experimental 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución, 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 4 niños (16%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución y omisión, 1 niño (4%) del centro educativo urbano presentaba error por sustitución y distorsión, 1 niño (4%) del centro educativo urbano presentaba error por sustitución e inserción y 1 niño (4%) del centro educativo rural presentaba error por sustitución, omisión y distorsión, y en el Grupo Control 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 6 niños (24%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución y distorsión, 1 niño (4%) del centro

educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural presentaba errores por omisión y distorsión, 1 niño (4%) del centro educativo urbano presentaba errores por omisión e inserción, 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución, distorsión e inserción, 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural presentaba error por omisión, distorsión e inserción y 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niñas (8%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución, omisión, distorsión e inserción. Tras aplicar el Programa, los 14 niños del centro educativo urbano y los 8 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este fonema, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

➤ *Sinfones con /CLV/:* Antes de aplicar el Programa, se detectó que 11 niños del centro educativo urbano y 5 niños del centro educativo rural presentaban dificultades articulatorias en este sinfón: en el Grupo Experimental 3 niños (12%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución, 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural presentaban errores por omisión y 1 niño (4%) del centro educativo urbano presentaba error por sustitución y omisión, y en el Grupo Control 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, los 6 niños del centro educativo urbano y los 3 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

↻ Sinfón con /CRV/: Antes de aplicar el Programa, se detectó que 14 niños del centro educativo urbano y 10 niños del centro educativo rural presentaban dificultades articulatorias en este sinfón: en el Grupo Experimental 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución, 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural presentaban errores por omisión y 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución y omisión, y en el Grupo Control 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural presentaban errores por sustitución y 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural presentaban errores por omisión. Tras aplicar el Programa, los 7 niños del centro educativo urbano y los 5 niños del centro educativo rural del Grupo Experimental han logrado articular correctamente este sinfón, mientras que en el Grupo Control persisten los resultados de la evaluación inicial.

5. ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En este apartado realizamos un análisis comparado entre ambos grupos para detectar si existen diferencias significativas entre ellos, después de haber aplicado el Programa de Intervención Didáctica.

Para llevar a cabo este análisis se ha utilizado la prueba estadística Chi- cuadrado, cuyo resultado ha mostrado que existen diferencias significativas para los siguientes fonemas: /ei/, /r/, /r̄/, /CLV/, /CRV/, es decir, el valor de p es menor que 0,05.

En los fonemas y diptongos /l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /au/, /ue/, /ia/ los grupos siguen considerándose homogéneos. Tras aplicar el Programa, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado no ha resultado significativo, es decir, el valor de p para cada fonema es mayor que 0,05. La causa por la que no se encuentran diferencias significativas es el escaso número de niños que cometen errores de articulación en cada uno de los fonemas y diptongos, en cada uno de los grupos, por lo que estadísticamente no se pueden comprobar las diferencias entre los grupos. Sin embargo, si observamos individualmente los resultados obtenidos en estos fonemas y diptongos en ambos grupos podemos decir que los niños del grupo control mantienen su dificultad articulatoria, mientras que el 100% de los niños del Grupo Experimental consiguen superar todas las dificultades.

5.1. Identificación de fonemas afectados

Describimos los resultados obtenidos y los representamos en la Tabla 6.125.

- ☛ Fonema /l/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 24 niños (96%) y 1 (4%) sigue cometiendo algún error.
- ☛ Fonema /θ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 21 niños (84%) y 4 (16%) siguen cometiendo algún error.

- ↻ Fonema /s/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 23 niños (92%) y 2 (8%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /io/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 22 niños (88%) y 3 (12%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ie/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 22 niños (88%) y 3 (12%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /oa/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 22 niños (88%) y 3 (12%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ei/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 19 niños (76%) y 6 (24%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /au/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 24 niños (96%) y 1 (4%) sigue cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ue/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 23 niños (93%) y 2 (8%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ia/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 23 niños (92%) y 2 (8%) siguen cometiendo algún error.

- ↻ Fonema /r/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 14 niños (56%) y 11 (44%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Fonema /r̄/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 3 niños (12%) y 22 (88%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Sinfones con /CLV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 18 niños (72%) y 7 (28%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Sinfones con /CRV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 13 niños (52%) y 12 (48%) siguen cometiendo algún error.

Tabla 6.125. Análisis diferencial entre grupos después de aplicar el programa de intervención didáctica

	TIPO DE GRUPO				Valor de p
	Grupo Experimental		Grupo Control		
	No afectado	Afectado	No afectado	Afectado	
Fonema /l/	25	0	24	1	1,000
Fonema /θ/	25	0	21	4	0,110
Fonema /s/	25	0	23	2	0,490
Diptongo /io/	25	0	22	3	0,235
Diptongo /ie/	25	0	22	3	0,235
Diptongo /oa/	25	0	22	3	0,235
Diptongo /ei/	25	0	19	6	0,020
Fonemas Diptongo /au/	25	0	24	1	1,000
Diptongo /ue/	25	0	23	2	0,490
Diptongo /ia/	25	0	23	2	0,490
Fonema /r/	25	0	14	11	0,000
Fonema /r̄/	25	0	3	22	0,000
Sinfones con /CLV/	25	0	18	7	0,010
Sinfones con /CRV/	25	0	13	12	0,000

5.2. Identificación de fonemas afectados según el sexo

Efectuado el análisis entre ambos grupos, se encuentran diferencias significativas para los niños en los siguientes fonemas y sinfonos: /r/, /r̄/, /CLV/, /CRV/, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado ha resultado significativo, es decir, el valor de p es menor que 0,05. Para las niñas sólo se han encontrado diferencias significativas en el fonema /r̄/ y en el sinfón /CRV/.

A continuación describimos de manera detallada las diferencias encontradas entre los grupos, después de aplicar el Programa de intervención y seguidamente lo representamos en la Tabla 6.126.

- ↻ Fonema /l/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente los 13 niños (52%) y 11 niñas (44%), y 1 niña (4%) sigue cometiendo algún error.
- ↻ Fonema /θ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) y 10 niñas (40%), y 2 niños (8%) y 2 niñas (8%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Fonema /s/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) y 11 niñas (44%), y 1 niño (4%) y 1 niña (4%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /io/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños y 11 niñas (44% respectivamente) y 2 niños (8%) lo sustituyen y 1 niña (4%) sigue cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ie/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) y 10 niñas (40%), y 1 niño (4%) y 2 niñas (8%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /oa/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) y 11 niñas (44%), y 2 niños y 1 niña (12%) siguen cometiendo algún error.

- ↻ Diptongo /ei/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) y 12 niñas (48%), y 2 niños (4%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /au/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños y 12 niñas (48% respectivamente), y 1 niño (4%) sigue cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ue/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) y 12 niñas (48%), y 2 niños (8%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ia/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 13 niños (52%) y 10 niñas (40%), y 2 niñas (8%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Fonema /r/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 8 niños (32%) y 6 niñas (24%), y 5 niños (20%) y 6 niñas (24%) siguen cometiendo algún error
- ↻ Fonema /r̄/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 2 niños y 1 niña (12%), y 12 niños (48%) y 10 niñas (40%) siguen cometiendo algún error.
- ↻ Sinfones con /CLV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en

el Grupo Control lo articulan correctamente 9 niños y 9 niñas (72%), y 4 niños y 3 niñas (28%) siguen cometiendo algún error.

♣ Sinfones con /CRV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 8 niños y 5 niñas (52%), y 5 niños (20%) y 7 niñas (28%) siguen cometiendo algún error.

Tabla 6.126. Análisis diferencial entre grupos después de aplicar el programa de intervención didáctica según el sexo.

Sexo	Fonemas	TIPO DE GRUPO				Valor de p
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		No afectado	Afectado	No afectado	Afectado	
Niños	Fonema /l/	13	0	19	0	No se calcula p, valor constante
	Fonema /θ/	11	2	19	0	0,157
	Fonema /s/	12	1	19	0	0,406
	Diptongo /io/	11	2	19	0	0,157
	Diptongo /ie/	12	1	19	0	0,406
	Diptongo /oa/	11	2	19	0	0,157
	Diptongo /ei/	11	2	19	0	0,157
	Diptongo /au/	12	1	19	0	0,406
	Diptongo /ue/	11	2	19	0	0,157
	Diptongo /ia/	13	0	19	0	No se calcula p, valor constante
	Fonema /r/	8	5	19	0	0,006
	Fonema /r̄/	1	12	19	0	0,000
	Sinfones con /CLV/	9	4	19	0	0,020
	Sinfones con /CRV/	8	5	19	0	0,006
Niñas	Fonema /l/	11	1	6	0	1,000
	Fonema /θ/	10	2	6	0	0,529
	Fonema /s/	11	1	6	0	1,000
	Diptongo /io/	11	1	6	0	1,000
	Diptongo /ie/	10	2	6	0	0,529
	Diptongo /oa/	11	1	6	0	1,000
	Diptongo /ei/	8	4	6	0	0,245
	Diptongo /au/	12	0	6	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ue/	12	0	6	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ia/	10	2	6	0	0,529
	Fonema /r/	6	6	6	0	0,154
	Fonema /r̄/	2	10	6	0	0,002
	Sinfones con /CLV/	9	3	6	0	0,515
	Sinfones con /CRV/	5	7	6	0	0,038

5.3. Identificación de fonemas afectados según la edad

Efectuado el análisis entre los grupos, se encuentran diferencias significativas para los niños de 5 años en los siguientes fonemas y sífonos: /r/, /r̄/, /CLV/, /CRV,/ como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado ha resultado significativo, es decir, el valor de p es menor que 0,05. Para los niños de 6 y 7 años sólo se han encontrado diferencias significativas en el fonema /r̄/.

A continuación describimos de manera detallada las diferencias encontradas entre los grupos después de aplicar el Programa de intervención y seguidamente lo representamos en la Tabla 6.127.

- ↻ Fonema /l/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) de 5 años, 5 niños (20%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 1 niño (4%) de 6 años sigue cometiendo algún error.
- ↻ Fonema /θ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 2 niños (8%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años continúan cometiendo algún error.
- ↻ Fonema /s/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente

12 niños (48%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años, y 7 niños (28%) de 7 años y 2 niños (8%) de 6 años continúan cometiendo algún error.

- ↻ Diptongo /io/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años, y 7 niños (28%) de 7 años y 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (4%) de 6 años continúan cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ie/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años, y 7 niños (28%) de 7 años y 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años continúan cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /oa/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años, y 7 niños (28%) de 7 años y 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años continúan cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ei/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 10 niños (40%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años, y 7 niños (28%) de 7 años y 2 niños (8%) de 5 años y 4 niños (16%) de 6 años continúan cometiendo algún error.

- ↻ Diptongo /au/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) de 5 años, 6 niños (24%) de 6 años, y 7 niños (28%) de 7 años y 1 niño (4%) de 5 años continúa cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ue/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) de 5 años, 5 niños (20%) de 6 años, y 7 niños (28%) de 7 años y 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años continúan cometiendo algún error.
- ↻ Diptongo /ia/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años, y 7 niños (28%) de 7 años y 2 niños (8%) de 6 años continúan cometiendo algún error.
- ↻ Fonema /ɾ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 6 niños (24%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y 5 niños (20%) de 7 años y 6 niños (24%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años lo sustituyen, y 2 niños (8%) de 7 años continúan cometiendo algún error.
- ↻ Fonema /r̄/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 2 niños (8%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años, y 10 niños (40%) de 5

años, 5 niños (20%) de 6 años, y 7 niños (28%) de 7 años continúan cometiendo algún error.

↻ Sinfones con /CLV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 7 niños (28%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 5 niños (20%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años continúan cometiendo algún error.

↻ Sinfones con /CRV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 6 niños (24%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 5 niños (20%) de 7 años, y 6 niños (24%) de 5 años ,4 niños (16%) de 6 años y 2 niños (8%) de 7 años continúan cometiendo algún error.

Tabla 6.127. Análisis diferencial entre grupos después de aplicar el programa de intervención didáctica según edad.

Edad	Fonemas	TIPO DE GRUPO				Valor de p
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		No afectado	Afectado	No afectado	Afectado	
5 años	Fonema /l/	12	0	11	0	No se calcula p, valor constante
	Fonema /θ/	10	2	11	0	0,478
	Fonema /s/	12	0	11	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /io/	11	1	11	0	1,000
	Diptongo /ie/	11	1	11	0	1,000
	Diptongo /oa/	11	1	11	0	1,000
	Diptongo /ei/	10	2	11	0	0,478
	Diptongo /au/	11	1	11	0	1,000
	Diptongo /ue/	11	1	11	0	1,000
	Diptongo /ia/	12	0	11	0	No se calcula p, valor constante
	Fonema /r/	6	6	11	0	0,014
	Fonema /r̄/:	2	10	11	0	0,000
	Sinfones con /CLV/	7	5	11	0	0,037
Sinfones con /CRV/	6	6	11	0	0,014	
6 años	Fonema /l/	5	1	4	0	1,000
	Fonema /θ/	4	2	4	0	0,467
	Fonema /s/	4	2	4	0	0,467
	Diptongo /io/	4	2	4	0	0,467
	Diptongo /ie/	4	2	4	0	0,467
	Diptongo /oa/	4	2	4	0	0,467
	Diptongo /ei/	2	4	4	0	0,076
	Diptongo /au/	6	0	4	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ue/	5	1	4	0	1,000
	Diptongo /ia/	4	2	4	0	0,467
	Fonema /r/	3	3	4	0	0,200
	Fonema /r̄/:	1	5	4	0	0,048
	Sinfones con /CLV/	4	2	4	0	0,467
Sinfones con /CRV/	2	4	4	0	0,076	
7 años	Fonema /l/	7	0	10	0	No se calcula p, valor constante
	Fonema /θ/	7	0	10	0	No se calcula p, valor

Capítulo 6. Análisis de Datos y Discusión de Resultado en la Evaluación Final

Fonema /s/	7	0	10	0	constante No se calcula p, valor constante
Diptongo /io/	7	0	10	0	constante No se calcula p, valor constante
Diptongo /ie/	7	0	10	0	constante No se calcula p, valor constante
Diptongo /oa/	7	0	10	0	constante No se calcula p, valor constante
Diptongo /ei/	7	0	10	0	constante No se calcula p, valor constante
Diptongo /au/	7	0	10	0	constante No se calcula p, valor constante
Diptongo /ue/	7	0	10	0	constante No se calcula p, valor constante
Diptongo /ia/	7	0	10	0	constante No se calcula p, valor constante
Fonema /r/	5	2	10	0	0,154
Fonema /r̄/:	0	7	10	0	0,000
Sinfones con /CLV/	7	0	10	0	constante No se calcula p, valor constante
Sinfones con /CRV/	5	2	10	0	0,154

5.4. Identificación de fonemas afectados según el centro educativo

Efectuado el análisis entre los grupos, se encuentran diferencias significativas para los niños del centro educativo urbano en los siguientes fonemas, diptongos y sinfonos: /θ/, /ei/ /r/, /ī/, /CLV/, /CRV/, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado ha resultado significativo, es decir, el valor de p es menor que 0,05. Para los niños del centro educativo rural sólo se han encontrado diferencias significativas en los fonemas /r/ y /ī/ y en el sínfon /CRV/.

A continuación describimos de manera detallada las diferencias encontradas entre los grupos, después de aplicar el Programa de intervención, y seguidamente lo representamos en la Tabla 6.128.

- ↻ Fonema /l/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural, y 1 niño (4%) del centro educativo urbano sigue cometiendo algún error.
- ↻ Fonema /θ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 9 niños (36%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural, y 4 niños (16%) del centro educativo urbano siguen cometiendo algún error.

- ↻ Fonema /s/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural y 2 niños (8%) del centro educativo urbano siguen cometiendo algún error.

- ↻ Diptongo /io/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) del centro educativo urbano, y 11 niños (44%) del centro educativo rural y 3 niños (12%) del centro educativo urbano siguen cometiendo algún error.

- ↻ Diptongo /ie/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 10 niños (40%) del centro educativo urbano, y 12 niños (48%) del centro educativo rural y 3 niños (12%) del centro educativo urbano siguen cometiendo algún error.

- ↻ Diptongo /oa/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural, y 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural siguen cometiendo algún error.

- ↻ Diptongo /ei/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 7 niños (28%) del centro educativo urbano, y 12 niños (48%) del centro educativo rural y 6 niños (24%) del centro educativo urbano siguen cometiendo algún error.

- ↻ Diptongo /au/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 13 niños (52%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural, y 1 niño (4%) del centro educativo rural sigue cometiendo algún error.

- ↻ Diptongo /ue/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural, y 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural siguen cometiendo algún error.

- ↻ Diptongo /ia/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) del centro educativo urbano, y 12 niños (48%) del centro educativo rural y 2 niños (8%) del centro educativo urbano siguen cometiendo algún error.

- ↻ Fonema /r/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural y 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 5 niños (20%) del centro educativo rural siguen cometiendo algún error.
- ↻ Fonema /r̄/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural, y 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural siguen cometiendo algún error.
- ↻ Sinfones con /CLV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 8 niños (32%) del centro educativo urbano y 10 niños (40%) del centro educativo rural, y 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural siguen cometiendo algún error.
- ↻ Sinfones con /CRV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural, y 7 niños (28%) del centro

educativo s urbano y 5 niños (20%) del centro educativo rural siguen cometiendo algún error.

Tabla 6.128. Análisis diferencial entre grupos después aplicar el programa de intervención didáctica según el centro educativo.

Centro Educativo	Fonemas	TIPO DE GRUPO				Valor de p
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		No afectado	Afectado	No afectado	Afectado	
	Fonema /l/	12	1	16	0	0,448
	Fonema /θ/	9	4	16	0	0,030
	Fonema /s/	11	2	16	0	0,192
	Diptongo /io/	10	3	16	0	0,078
	Diptongo /ie/	10	3	16	0	0,078
	Diptongo /oa/	11	2	16	0	0,192
	Diptongo /ei/	7	6	16	0	0,004
Urbano	Diptongo /au/	13	0	16	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ue/	12	1	16	0	0,448
	Diptongo /ia/	11	2	16	0	0,192
	Fonema /r/	7	6	16	0	0,004
	Fonema /r̄/:	2	11	16	0	0,000
	Sinfones con /CLV/	8	5	16	0	0,011
	Sinfones con /CRV/	6	7	16	0	0,001
	Fonema /l/	12	0	9	0	No se calcula p, valor constante
	Fonema /θ/	12	0	9	0	No se calcula p, valor constante
Rural	Fonema /s/	12	0	9	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /io/	12	0	9	0	No se calcula p, valor constante
	Diptongo /ie/	12	0	9	0	No se calcula p, valor

					constante
Diptongo /oa/	11	1	9	0	1,000
Diptongo /ei/	12	0	9	0	No se calcula p, valor constante
Diptongo /au/	11	1	9	0	1,000
Diptongo /ue/	11	1	9	0	1,000
Diptongo /ia/	12	0	9	0	No se calcula p, valor constante
Fonema /r/	7	5	9	0	0,045
Fonema /r̄/:	1	11	9	0	0,000
Sinfones con /CLV/	10	2	9	0	0,486
Sinfones con /CRV/	7	5	9	0	0,045

5.5. Número de fonemas afectados

Efectuado el análisis, podemos concluir que existen diferencias significativas entre ambos grupos según el número de fonemas afectados, después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica, como demuestra la prueba estadística de Mann-Whitney, prueba no paramétrica que se utiliza cuando la variable a analizar no cumple la normalidad, y cuyo resultado ha resultado significativo para el número de fonemas afectados ($p=0,000$).

En la Tabla 6.129 podemos observar los valores que ofrece la prueba de Mann-Whitney

Tabla 6.129. Resultados de la prueba de Mann-Whitney para el número de fonemas afectados.

Estadísticos de contraste^a

	NUM_ FONEMAS_ AFECTADOS_ DESPUES
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	325,000
Z	-6,511
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: TIPO DE GRUPO

En la Tabla 6.130 describimos el número de fonemas afectados entre el Grupo Experimental y Control.

Tabla 6.130. Número de fonemas afectados en el Grupo Experimental y Control después de aplicar el programa.

	TIPO DE GRUPO		Valor de p
	Grupo Control	Grupo Experimental	
	Frecuencia	Frecuencia	
0 fonemas	0	25	0,00
1 fonema	5	0	
2 fonemas	9	0	
3 fonemas	3	0	
4 fonemas	5	0	
8 fonemas	2	0	
14 fonemas	1	0	
Total	25	25	

↻ 0 fonemas afectados. En el Grupo Experimental los 25 niños (100%) presentan 0 fonemas afectados.

↻ 1 fonema afectado. En el Grupo Control 5 niños (20%) presentan 1 fonema afectado.

- ↻ 2 fonemas afectados. En el Grupo Control 9 niños (36%) presentan 2 fonemas afectados.
- ↻ 8 fonemas afectados. En el Grupo Control 2 niños (8%) presentan 8 fonemas afectados.
- ↻ 14 fonemas. En el Grupo Control 1 niño (4%) presenta 14 fonemas afectados.

5.6. Número de fonemas afectados según el sexo

Efectuado el análisis, podemos concluir que existen diferencias significativas según el sexo, en el número de fonemas afectados, después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica, como demuestra la prueba estadística de Mann-Whitney, prueba no paramétrica que se utiliza cuando la variable a analizar no cumple la normalidad, y cuyo resultado ha resultado significativo para el número de fonemas afectados ($p=0,000$).

En la siguiente Tabla 6.131 describimos el número de fonemas afectados entre el Grupo Experimental y Control, según el sexo.

Tabla 6.131. Número de fonemas afectados según el sexo en el Grupo Experimental y Control después de aplicar el programa.

SEXO	Fonemas afectados	TIPO DE GRUPO		Valor de p
		Grupo Control	Grupo Experimental	
		Frecuencia	Frecuencia	
Niño	0 fonemas	0	19	0,000
	1 fonema	5	0	
	2 fonemas	3	0	
	4 fonemas	3	0	
	8 fonemas	2	0	
	Total	13	19	
Niña	0 fonema	0	6	0,000
	2 fonemas	6	0	
	3 fonemas	3	0	
	4 fonemas	2	0	
	14 fonemas	1	0	
	Total	12	6	

- ↻ 0 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 19 niños (76%) y 6 niñas (24%) que presentan 0 fonemas afectados.
- ↻ 1 fonema afectado. En el Grupo Control hay 5 niños (20%) que presentan un fonema afectado.
- ↻ 2 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 3 niños (12%) y 6 niñas (24%) que presentan 2 fonemas afectados.
- ↻ 3 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 3 niñas (12%) que presentan 3 fonemas afectados.
- ↻ 4 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 3 niños (12%) y 2 niñas (8%) que presentan 4 fonemas afectados.
- ↻ 8 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 2 niños (8%) que presentan 8 fonemas afectados.

↻ 14 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 1 niña (4%) que presenta 14 fonemas afectados.

5.7. Número de fonemas afectados según la edad

Efectuado el análisis, podemos concluir que existen diferencias significativas, según edad, en el número de fonemas afectados, después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica, como demuestra la prueba estadística de Mann-Whitney, prueba no paramétrica que se utiliza cuando la variable a analizar no cumple la normalidad, y cuyo resultado ha resultado significativo para el número de fonemas afectados ($p=0,000$).

En la Tabla 6.132 describimos el número de fonemas afectados entre el Grupo Experimental y Control, según edad.

Tabla 6.132. Número de fonemas afectados según la edad en el Grupo Experimental y Control después de aplicar el programa

Edad	Fonemas afectados	TIPO DE GRUPO		Valor de p
		Grupo Control	Grupo Experimental	
		Frecuencia	Frecuencia	
5 años	0 fonemas	0	11	0,000
	1 fonemas	2	0	
	2 fonemas	4	0	
	3 fonemas	2	0	
	4 fonemas	3	0	
	8 fonemas	1	0	
	Total	12	11	
6 años	0 fonemas	0	4	0,000
	1 fonema	1	0	
	3 fonemas	1	0	
	4 fonemas	2	0	
	8 fonemas	1	0	
	14 fonemas	1	0	
	Total	6	4	
7 años	0 fonemas	0	10	0,000
	1 fonema	2	0	
	2 fonemas	5	0	
	Total	7	10	

↻ 0 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 10 niños (40%) de 7 años que no presentan fonemas afectados.

↻ 1 fonema afectado. En el Grupo Control hay 2 niños (8%) de 5 años, 1 niño (4%) de 6 años y 2 niños (8%) que presentan 1 fonema afectado.

↻ 2 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 4 niños (16%) de 5 años y 5 niños (20%) de 7 años que presentan 2 fonemas afectados.

↻ 3 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 2 niños (8%) de 5 años y 1 niño de 6 años (4%) que presentan 3 fonemas afectados.

- ↻ 4 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 3 niños (12%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años que presentan 4 fonemas afectados.
- ↻ 8 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años que presentan 8 fonemas afectados.
- ↻ 14 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 1 niño (4%) de 6 años que tiene 14 fonemas afectados.

5.8. Número de fonemas afectados según el centro educativo

Efectuado el análisis, podemos concluir que existen diferencias significativas, según tipo de centro educativo, en el número de fonemas afectados, después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica, como demuestra la prueba estadística de Mann-Whitney, prueba no paramétrica que se utiliza cuando la variable a analizar no cumple la normalidad, y cuyo resultado ha resultado significativo para el número de fonemas afectados ($p=0,000$).

En la tabla 6.133 describimos el número de fonemas afectados entre el Grupo Experimental y Control, según el centro educativo:

Tabla 6.133. Número de fonemas afectados según el centro educativo en el Grupo Experimental y Control después de aplicar el programa.

Centro Educativo	Fonemas afectados	TIPO DE GRUPO		Valor de p
		Grupo Control Frecuencia	Grupo Experimental Frecuencia	
Urbano	0 fonemas	0	16	0,000
	1 fonema	3	0	
	2 fonemas	2	0	
	3 fonemas	2	0	
	4 fonemas	3	0	
	8 fonemas	2	0	
	14 fonemas	1	0	
	Total	13	16	
Rural	0 fonemas	0	9	
	1 fonema	2	0	
	2 fonemas	7	0	
	3 fonemas	1	0	
	4 fonemas	2	0	
	Total	12	9	

- ↻ 0 fonemas afectados. En el Grupo Experimental hay 16 niños (64%) del centro educativo urbano y 9 niños (36%) del centro educativo rural que no presentan fonemas afectados.
- ↻ 1 fonema afectado. En el Grupo Control hay 3 niños (12%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural que presentan 1 fonema afectado.
- ↻ 2 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural que presentan 2 fonemas afectados.
- ↻ 3 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural que presentan 3 fonemas afectados.

- ↻ 4 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 3 niños (12%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural que presentan 4 fonemas afectados.
- ↻ 8 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 2 niños (8%) del centro educativo urbano que tienen 8 fonemas afectados.
- ↻ 14 fonemas afectados. En el Grupo Control hay 1 niño (4%) del centro educativo urbano que tiene 14 fonemas afectados.

5.9. Tipo de error producido en cada fonema

Efectuado el análisis entre los grupos, se encuentran diferencias significativas para los siguientes fonemas, diptongos y sinfonos: /ei/, /r/, /r̄/, /CLV/, /CRV/, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado ha resultado significativo, es decir, el valor de p es menor que 0,05.

En los siguientes fonemas y diptongos /l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /au/, /ue/, /ia/ los grupos siguen considerándose homogéneos tras la aplicación del Programa, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado no ha resultado significativo es decir, el valor de p para cada fonema es mayor que 0,05. La causa por la que no se encuentran diferencias significativas es el escaso número de niños que cometen errores de articulación en cada uno de los fonemas y diptongos, en cada uno de los grupos por lo que estadísticamente no se pueden comprobar las diferencias entre los grupos.

Para realizar el análisis comparado, se han tenido que agrupar variables, ya que para la realización de la prueba chi cuadrado es necesario

disponer los datos en tablas 2x2, y en algunas tablas totales de errores cometidos en cada fonema las tablas tenían una dimensión superior a 2x2.

A continuación describimos de manera detallada las diferencias encontradas entre los grupos, después de aplicar el Programa de intervención y seguidamente lo representamos en la Tabla 6.134.

- ↻ Fonema /l/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 24 niños (96%) y 1 (4%) lo omite.
- ↻ Fonema /θ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 21 niños (84%) y 2 (8%) cometen errores por sustitución, distorsión e inserción y otros 2 (8%) cometen 4 errores articulatorios: sustitución, omisión, distorsión e inserción.
- ↻ Fonema /s/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 23 niños (92%) y 2 (8%) cometen errores por sustitución y distorsión.
- ↻ Diptongo /io/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 22 niños (88%) y 1 (4%) lo sustituye y 2 (8%) lo omiten.
- ↻ Diptongo /ie/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 22 niños (88%) y 3 (12%) lo omiten.

- ↻ Diptongo /oa/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 22 niños (88%) y 3 (12%) lo omiten.
- ↻ Diptongo /ei/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 19 niños (76%) y 6 (24%) lo omiten.
- ↻ Diptongo /au/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 24 niños (96%) y 1 (4%) lo omite.
- ↻ Diptongo /ue/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 23 niños (93%) y 2 (8%) lo omiten.
- ↻ Diptongo /ia/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 23 niños (92%) y 2 (8%) lo omiten.
- ↻ Fonema /r/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 14 niños (56%) y 7 (28%) lo sustituyen, 1 (4%) lo omite, 2 (8%) lo sustituyen y lo distorsionan y 1 (4%) lo omite y lo distorsiona.
- ↻ Fonema /r̄/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 3 niños (12%) y 8 (32%) lo sustituyen y lo distorsionan, 2 (8%) lo omiten y lo distorsionan, 1 (4%) comete error por omisión e inserción, 5 (20%) lo hacen por sustitución, distorsión e inserción, 2 (8%) por omisión, distorsión e inserción y 4 (16%) cometen 4 errores de articulación: sustitución, omisión, distorsión e inserción.

- ↻ Sinfones con /CLV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 18 niños (72%) y 7 (28%) lo omiten.
- ↻ Sinfones con /CRV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 25 niños, mientras que en el Grupo Control lo hacen 13 niños (52%) y 3 (12%) lo sustituyen y 9 (36%) lo omiten.

Tabla 6.134. Análisis diferencial entre grupos después del Programa de Intervención Didáctica.

Fonemas	Grupo Experimental			TIPO DE GRUPO			Valor de p
	No error	Si error	Tipo error	No error	Si error	Tipo error	
Fonema /l/	25	0	N	24	1	O	1,000
Fonema /θ/	25	0	N	21	4	S-D I (8%) S-O-D-I (8%)	0,110
Fonema /s/	25	0	N	23	2	S-D	0,490
Diptongo /io/	25	0	N	22	3	S (4%), O (8%)	0,235
Diptongo /ie/	25	0	N	22	3	O	0,235
Diptongo /oa/	25	0	N	22	3	O	0,235
Diptongo /ei/	25	0	N	19	6	O	0,020
Diptongo /au/	25	0	N	24	1	O	1,000
Diptongo /ue/	25	0	N	23	2	O	0,490
Diptongo /ia/	25	0	N	23	2	O	0,490
Fonema /r/	25	0	N	14	11	S (28%), O (4%), S-D (8%), O-D (4%)	0,000
Fonema /r̄/:	25	0	N	3	22	S-D (32%), O-D (8%), O-I (4%), S-D-I (20%), O-D-I (8%), S-O-D-I (16%)	0,000
Sinfones con /CLV/	25	0	N	18	7	O	0,010
Sinfones con /CRV/	25	0	N	13	12	S (12%), O (36%)	0,000

Clasificación del Tipo de error S: Error por sustitución, O: Error por Omisión, D:Error por Distorsión, I: Error por Inserción, N:no presenta error en la articulación

5.10. Tipo de error producido en cada fonema según el sexo

Efectuado el análisis entre los grupos, se encuentran diferencias significativas para los niños en los siguientes fonemas y sinfonos: /r/, /r̄/, /CLV/, /CRV/, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado ha resultado significativo, es decir, el valor de p es menor que 0,05. Para las niñas sólo se han encontrado diferencias significativas en el fonema /r̄/ y en el sinfón /CRV/.

A continuación describimos de manera detallada las diferencias encontradas entre los grupos, después de aplicar el Programa de intervención, y seguidamente lo representamos en la Tabla 6.135.

- ↻ Fonema /l/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente los 13 niños (52%) y 11 niñas (44%), y 1 niña (4%) lo omite.
- ↻ Fonema /θ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) y 10 niñas (40%) y 1 niño y 1 niña (8%) cometen errores por sustitución, distorsión e inserción y 1 niño y 1 niña (8%) cometen 4 errores de articulación: sustitución, omisión, distorsión e inserción.
- ↻ Fonema /s/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) y 11 niñas (44%), y 1 niño y 1 niña (8%) lo sustituyen y lo omiten.

- ↻ Diptongo /io/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños y 11 niñas (44% respectivamente), y 1 niño (4%) lo sustituye y 1 niño y 1 niña (8%) lo omiten.
- ↻ Diptongo /ie/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%), y 10 niñas (40%) y 1 niño y 2 niñas (12%) lo omiten.
- ↻ Diptongo /oa/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) y 11 niñas (44%), y 2 niños y 1 niña (12%) lo omiten.
- ↻ Diptongo /ei/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) y 8 niñas (32%), y 2 niños y 4 niñas (24%) lo omiten.
- ↻ Diptongo /au/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños y 12 niñas (48% respectivamente), y 1 niño (4%) lo omite.
- ↻ Diptongo /ue/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) y 12 niñas (48%), y 2 niños (8%) lo omiten.

- ↻ Diptongo /ia/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 13 niños (52%) y 10 niñas (40%), y 2 niñas (8%) lo omiten.
- ↻ Fonema /r/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 8 niños (32%) y 6 niñas (24%), y 2 niños y 5 niñas (28%) lo sustituyen, 1 niña (4%) lo omite, 2 niños (8%) lo sustituyen y lo distorsionan y 1 niño (4%) lo omite y lo distorsiona.
- ↻ Fonema /r̄/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 2 niños y 1 niña (12%), y 6 niños y 2 niñas (32%) lo sustituyen y lo distorsionan, 1 niño y 1 niña (8%) lo omiten y lo distorsionan, 1 niño (4%) comete error por omisión e inserción, 2 niños y 3 niñas (20%) cometen errores por sustitución, distorsión e inserción, 1 niño y 1 niña (8%) cometen errores por omisión, distorsión e inserción y 1 niño y 3 niñas (16%) cometen 4 errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción.
- ↻ Sinfones con /CLV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 9 niños y 9 niñas (72%), y 4 niños y 3 niñas (28%) lo omiten.
- ↻ Sinfones con /CRV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 19 niños (76%) y las 6 niñas (24%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 8 niños y 5 niñas (52%), y 3 niñas (12%) lo sustituyen y 5 niños y 4 niñas (36%) lo omiten.

Tabla 6.135. Análisis diferencial entre grupos después aplicar el Programa de Intervención Didáctica según el sexo.

Sexo	Fonemas	TIPO DE GRUPO						Valor de p
		Grupo Experimenta			Grupo Control I			
		No error	Si error	Tipo error	No error	Si error	Tipo error	
Niños	/l/	19	0	N	13	0	N	No se calcula p, valor constante
	/θ/	19	0	N	11	2	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	0,157
	/s/	19	0	N	12	1	S-D	0,406
	/io/	19	0	N	11	2	S(4%), O (4%)	0,157
	/ie/	19	0	N	12	1	O	0,406
	/oa/	19	0	N	11	2	O	0,157
	/ei/	19	0	N	11	2	O	0,157
	/au/	19	0	N	12	1	O	0,406
	/ue/	19	0	N	11	2	O	0,157
	/ia/	19	0	N	13	0	N	No se calcula p, valor constante
	/r/	19	0	N	8	5	S(8%), S-D (8%), O-D (4%)	0,006
	/r̄/	19	0	N	1	12	S-D (24%), O-D (4%), O-I (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	0,000
	/CLV/	19	0	N	9	4	O	0,020
	/CRV/	19	0	N	8	5	O	0,006
Niñas	/l/	6	0	N	11	1	O	1,000
	/θ/	6	0	N	10	2	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	0,529
	/s/	6	0	N	11	1	S-D	1,000
	/io/	6	0	N	11	1	O	1,000
	/ie/	6	0	N	10	2	O	0,529
	/oa/	6	0	N	11	1	O	1,000
	/ei/	6	0	N	8	4	O	0,245
	/au/	6	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
	/ue/	6	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
	/ia/	6	0	N	10	2	O	0,529
/r/	6	0	N	6	6	S (20%), O (4%)	0,154	

/r/	6	0	N	2	10	S-D (8%), O-D (4%), S-D-I (12%), O-D-I (4%), S-O-D-I (12%)	0,002
/CLV/	6	0	N	9	3	O	0,515
/CRV/	6	0	N	5	7	S (12%), O (16%)	0,038

Clasificación del Tipo de error S: Error por sustitución, O: Error por Omisión, D:Error por Distorsión, I: Error por Inserción, N:no presenta error en la articulación

5.11. Tipo de error producido en cada fonema según la edad

Efectuado el análisis entre los grupos, se encuentran diferencias significativas para los niños de 5 años en los siguientes fonemas y sinfonos: /r/, /r̄/, /CLV/, /CRV/, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado ha resultado significativo, es decir, el valor de p es menor que 0,05. Para los niños de 6 y 7 años sólo se han encontrado diferencias significativas en el fonema /r̄/.

A continuación describimos de manera detallada las diferencias encontradas entre los grupos, después de aplicar el Programa de intervención, y seguidamente lo representamos en la Tabla 6.136.

- Fonema /l/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) de 5 años, 5 niños (20%) de 6 años, y 7 niños (28%) de 7 años y 1 niño (4%) de 6 años lo omite.
- Fonema /θ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente

10 niños (40%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años cometen errores por sustitución, distorsión e inserción y 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años cometen errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción.

- ↻ Fonema /s/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 2 niños (8%) de 6 años lo sustituyen y distorsionan.
- ↻ Diptongo /io/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 1 niño (4%) de 6 años lo sustituye y 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años lo omite.
- ↻ Diptongo /ie/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años lo omiten.
- ↻ Diptongo /oa/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 1 niño (4%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años lo omiten.

- ↻ Diptongo /ei/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 10 niños (40%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 2 niños (8%) de 5 años y 4 niños (16%) de 6 años lo omiten.
- ↻ Diptongo /au/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) de 5 años, 6 niños (24%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 1 niño (4%) de 5 años lo omite.
- ↻ Diptongo /ue/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) de 5 años, 5 niños (20%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años lo omiten.
- ↻ Diptongo /ia/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 2 niños (8%) de 6 años lo omiten.
- ↻ Fonema /ɾ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 6 niños (24%) de 5 años, 3 niños (12%) de 6 años y 5 niños (20%) de 7 años, y 6 niños (24%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años lo substituyen, 1 niño (4%) de 6 años lo omite, 1 niño (4%) de 6 años y 1 niño (4%)

de 7 años lo sustituyen y distorsionan y 1 niño (4%) de 7 años lo omite y lo distorsiona.

- ↻ Fonema /r̄/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 2 niños (8%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años y 3 niños (12%) de 5 años, y 1 niño (4%) de 6 años y 4 niños (16%) de 7 años lo sustituyen y distorsionan, 2 niños (8%) de 7 años, cometen errores por omisión y distorsión, 1 niño (4%) de 5 años, comete error por omisión e inserción, 2 niños (8%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 1 niño (4%) de 7 años cometen errores por sustitución, distorsión e inserción, 1 niño (4%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años cometen errores por omisión, distorsión e inserción y 3 niños (12%) de 5 años y 1 niño (4%) de 6 años cometen errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción.
- ↻ Sinfones con /CLV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 7 niños (28%) de 5 años, 4 niños (16%) de 6 años y 7 niños (28%) de 7 años, y 5 niños (20%) de 5 años y 2 niños (8%) de 6 años lo omiten.
- ↻ Sinfones con /CRV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 11 niños de 5 años, los 4 niños de 6 años y los 10 niños de 7 años (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 6 niños (24%) de 5 años, 2 niños (8%) de 6 años y 5 niños (20%) de 7 años, y 1 niño (4%) de 6 años y 2 niños (8%) de 7 años lo sustituyen y 6 niños (24%) de 5 años y 3 niños (12%) de 6 años lo omiten.

Tabla 6.136. Análisis diferencial entre grupos después de aplicar el Programa de Intervención Didáctica según la edad.

Edad	TIPO DE GRUPO							Valor de p
	Grupo Experimenta			Grupo l Control				
	No error	Si error	Tipo error	No error	Si error	Tipo error		
5 años	/l/	11	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
	/θ/	11	0	N	10	2	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	0,478
	/s/	11	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
	/io/	11	0	N	11	1	O	1,000
	/ie/	11	0	N	11	1	O	1,000
	/oa/	11	0	N	11	1	O	1,000
	/ei/	11	0	N	10	2	O	0,478
	/au/	11	0	N	11	1	O	1,000
	/ue/	11	0	N	11	1	O	1,000
	/ia/	11	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
	/r/	11	0	N	6	6	S	0,014
	/r̄/	11	0	N	2	10	S-D (12%), O-I (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O-D-I (12%)	0,000
	/CLV/	11	0	N	7	5	O	0,037
/CRV/	11	0	N	6	6	O	0,014	
6 años	/l/	4	0	N	5	1	O	1,000
	/θ/	4	0	N	4	2	S-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	0,467
	/s/	4	0	N	4	2	S-D	0,467
	/io/	4	0	N	4	2	S (4%), O (4%)	0,467
	/ie/	4	0	N	4	2	O	0,467
	/oa/	4	0	N	4	2	O	0,467
	/ei/	4	0	N	2	4	O	0,076
	/au/	4	0	N	6	0	N	No se calcula p, valor constante
	/ue/	4	0	N	5	1	O	1,000
	/ia/	4	0	N	4	2	O	0,467
	/r/	4	0	N	3	3	S (4%), O (4%), S-D (4%)	0,200
	/r̄/	4	0	N	1	5	S-D (4%), S-D-I (8%), O-D-I (4%), S-O-D-I (4%)	0,048
	/CLV/	4	0	N	4	2	O	0,467
/CRV/	4	0	N	2	4	S (4%), O (12%)	0,076	
7 años	/l/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante

/θ/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante
/s/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante
/io/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante
/ie/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante
/oa/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante
/ei/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante
/au/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante
/ue/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante
/ia/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante
/r/	10	0	N	5	2	S-D (4%), O-D (4%)	0,154
/r̄/	10	0	N	0	7	S-D (16%), O-D (8%), S-D-I (4%)	0,000
/CLV/	10	0	N	7	0	N	No se calcula p, valor constante
/CRV/	10	0	N	5	2	S	0,154

Clasificación del Tipo de error S: Error por sustitución, O: Error por Omisión, D:Error por Distorsión, I: Error por Inserción, N:no presenta error en la articulación

5.12. Tipo de error producido en cada fonema según el centro educativo

Efectuado dicho análisis entre los grupos, se encuentran diferencias significativas para los niños del centro educativo urbano en los siguientes fonemas, diptongos y sinfonos: /θ/, /ei/ /r/, /r̄/, /CLV/, /CRV/, como demuestra la prueba estadística chi-cuadrado, cuyo resultado ha resultado significativo, es decir, el valor de p es menor que 0,05. Para los niños del centro educativo rural, sólo se han encontrado diferencias significativas en los fonemas /r/ y /r̄/ y en el sinfón /CRV/.

A continuación describimos de manera detallada las diferencias encontradas entre los grupos, después de aplicar el Programa de

intervención, y seguidamente lo representamos en la Tabla 6.137.

- ↻ Fonema /l/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural, y 1 niño (4%) del centro educativo urbano lo omite.
- ↻ Fonema /θ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 9 niños (36%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural, y 2 niños (8%) del centro educativo urbano cometen errores por sustitución, distorsión e inserción y 2 niños (4%) del centro educativo urbano cometen errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción.
- ↻ Fonema /s/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural, y 2 niños (8%) del centro educativo urbano cometen errores por sustitución y distorsión.
- ↻ Diptongo /io/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural, y 1 niño (4%) del centro educativo

urbano lo sustituye y 2 niños (8%) también del centro educativo urbano lo omiten.

↻ Diptongo /ie/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 10 niños (40%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural, y 3 niños (12%) del centro educativo urbano lo omiten.

↻ Diptongo /oa/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural, y 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural lo omiten.

↻ Diptongo /ei/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural, y 6 niños (24%) del centro educativo urbano lo omiten.

↻ Diptongo /au/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 13 niños (52%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural, y 1 niño (4%) del centro educativo rural lo omite.

- ↻ Diptongo /ue/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 12 niños (48%) del centro educativo urbano y 11 niños (44%) del centro educativo rural, y 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural lo omiten.
- ↻ Diptongo /ia/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 11 niños (44%) del centro educativo urbano y 12 niños (48%) del centro educativo rural, y 2 niños (8%) del centro educativo urbano lo omiten.
- ↻ Fonema /ɾ/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 7 niños (28%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural, y 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural lo sustituyen, 1 niño (4%) del centro educativo urbano lo omite, 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural lo sustituyen y distorsionan y 1 niño (4%) del centro educativo rural lo omite y distorsiona.
- ↻ Fonema /r̄/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 2 niños (8%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural, y 2 niños (8%) del centro educativo urbano

y 6 niños (24%) del centro educativo rural cometen errores por sustitución y distorsión, 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural cometen errores por omisión y distorsión, 1 niño (4%) del centro educativo urbano comete error por omisión e inserción, 4 niños (16%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural cometen errores por sustitución, distorsión e inserción, 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 1 niño (4%) del centro educativo rural cometen errores por omisión, distorsión e inserción y 2 niños (4%) del centro educativo urbano y 2 niños (4%) del centro educativo rural cometen errores de sustitución, omisión, distorsión e inserción.

↻ Sinfones con /CLV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 8 niños (32%) del centro educativo urbano y 10 niños (40%) del centro educativo rural, y 5 niños (20%) del centro educativo urbano y 2 niños (8%) del centro educativo rural lo omiten.

↻ Sinfones con /CRV/: en el Grupo Experimental lo articulan correctamente los 16 niños del centro educativo urbano y los 9 niños del centro educativo rural (100%), mientras que en el Grupo Control lo articulan correctamente 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 7 niños (28%) del centro educativo rural, y 1 niño (4%) del centro educativo urbano y 2 niños del centro educativo rural lo sustituyen y 6 niños (24%) del centro educativo urbano y 3 niños (12%) del centro educativo rural lo omiten.

Tabla 6.137. Análisis diferencial de la muestra después del Programa de Intervención Didáctica según el centro educativo.

Centro	TIPO DE GRUPO							
	Grupo Experimental			Grupo Control				
	No error	Si error	Tipo error	No error	Si error	Tipo error	Valor de p	
Urbano	/l/	16	0	N	12	1	O	0,448
	/θ/	16	0	N	9	4	S-D-I (8%), S-O-D-I (8%)	0,030
	/s/	16	0	N	11	2	S-D	0,192
	/io/	16	0	N	10	3	S (4%), O (8%)	0,078
	/ie/	16	0	N	10	3	O	0,078
	/oa/	16	0	N	11	2	O	0,192
	/ei/	16	0	N	7	6	O	0,004
	/au/	16	0	N	13	0	N	No se calcula p, valor constante
	/ue/	16	0	N	12	1	O	0,448
	/ia/	16	0	N	11	2	O	0,192
	/r/	16	0	N	7	6	S (16%), O (4%), S-D (4%)	0,004
	/r̄/	16	0	N	2	11	S-D (8%), O-D (4%), O-I (4%), S-D-I (16%), O-D-I (4%), S-O-D-I (8%)	0,000
	/CLV/	16	0	N	8	5	O	0,011
	/CRV/	16	0	N	6	7	S (4%), O (24%)	0,001
Rural	/l/	9	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
	/θ/	9	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
	/s/	9	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
	/io/	9	0	N	12	0	N	No se calcula p,

							valor constante
/ie/	9	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
/oa/	9	0	N	11	1	O	1,000
/ei/	9	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
/au/	9	0	N	11	1	O	1,000
/ue/	9	0	N	11	1	O	1,000
/ia/	9	0	N	12	0	N	No se calcula p, valor constante
/r/	9	0	N	7	5	S (12%), S-D (4%), O-D (4%)	0,045
/r̄/	9	0	N	1	11	S-D (24%), O-D (4%), S-D-I (4%), O-D-I (4%), S-O-D-I (8%)	0,000
/CLV/	9	0	N	10	2	O	0,486
/CRV/	9	0	N	7	5	S (8%), O (12%)	0,045

Clasificación del Tipo de error S: Error por sustitución, O: Error por Omisión, D:Error por Distorsión, I: Error por Inserción, N:no presenta error en la articulación

6. VALORACIÓN CUALITATIVA DEL PROGRAMA

Exponen Cook y Reichardt (1997) de manera explícita que la combinación de los dos enfoques señalados (cuantitativo y cualitativo) es más adecuado para las necesidades de la investigación. En este sentido, recogemos a continuación las aportaciones que nos hicieron los profesores y padres sobre la adecuación y validez del Programa de Intervención Didáctica en el ámbito de la comunicación oral, a través de los cuestionarios que les fueron entregados. Todo programa ya formado y bien elaborado debe ser necesariamente evaluado en función de sus resultados finales (Fernández Ballesteros, 1995).

Se han propuesto criterios de validez desde esta perspectiva (cualitativa) que “difieren de los clásicos de la investigación cuantitativa: validez, fiabilidad y generalización” (Latorre y González, 1987, 44). La validación cualitativa se ha intentado a través de las respuestas dadas por los profesores tutores y padres los cuestionarios.

La comparación sobre los diferentes puntos de vista sobre un mismo aspecto, el Programa de Intervención Didáctica, da la oportunidad de contrastar opiniones sobre la eficacia y funcionalidad del Programa.

6.1. Evaluación de los profesores tutores

Los resultados que vamos a comentar se han obtenido de los cuestionarios de los 8 profesores tutores.

Respecto a la pregunta 1: ¿Tiene conocimiento de la dificultad fonológica que presentan algunos de sus alumnos?, cuatro profesores (50%) han expresado que *bastante* y los otros 4 profesores (50%) han dicho que *normal*. De los 4 profesores que han manifestado que *bastante* 2 (25%) son del centro educativo urbano y los otros 2 (25%) del centro educativo rural. De los 4 profesores que expresaron que *normal* 2 (25%) son del centro educativo urbano y los otros 2 (25%) del centro educativo rural.

En cuanto a la pregunta 2: ¿Conoce el programa de intervención que se ha aplicado a sus alumnos?, dos profesores (25%) han manifestado conocerlo *bastante*. Uno de los profesores es del centro educativo urbano y el otro profesor del centro educativo rural. Seis profesores (75%) han expresado conocerlo *normal*, cinco de ellos son del centro educativo rural y 1 es del centro educativo urbano. Solamente un profesor ha mencionado conocerlo *poco* y ningún profesor han indicado conocerlo nada.

Acerca de la pregunta 3: ¿Considera adecuados los objetivos del programa de intervención?, siete profesores (87,5%) han considerado adecuados bastante los objetivos del programa. Cuatro de ellos son del centro educativo rural y 3 son del centro educativo urbano. Y un profesor (12,5%) ha indicado conocer de manera normal los objetivos del programa.

Relativo a la pregunta 4: ¿Considera necesaria una intervención específica en los alumnos con dificultad articularia?, los 8 profesores (100%) han manifestado que es bastante necesaria. Cuatro de los profesores son del centro educativo rural y los otros 4 son del centro educativo urbano.

En cuanto a la pregunta 5: los niños que presentan dificultades fonológicas, ¿podrían encontrarse en inferioridad de condiciones en su aprendizaje?, los 8 profesores (100%) han expresado que podría ocurrir esta situación bastante. Cuatro de los profesores son del centro educativo rural y los otros 4 son del centro educativo urbano.

En la pregunta 6: ¿Considera adecuados los contenidos propuestos en el programa?, seis profesores (75%) han manifestado que bastante, 3 de ellos son del centro educativo rural y 3 del centro educativo urbano. Otros dos profesores (25%) han manifestado que normal, 1 de ellos es del centro educativo rural y el otro es del centro educativo urbano. ¿Añadiría alguno?, uno de los profesores (12,5%) del centro educativo urbano ha expresado que sí y los otros 7 profesores (87,5%) han manifestado que no, de ellos 4 profesores son del centro educativo rural y los otros 3 son del centro educativo urbano. ¿Cuál?, ningún profesor ha contestado esta pregunta. ¿Por qué?, Tampoco se ha obtenido respuesta. ¿Quitaría alguno?, seis profesores (75%) han referido que no y de ellos 4 profesores son del centro educativo rural y 2 son del centro educativo urbano. Otros dos profesores (25%) no han contestado esta pregunta. ¿Cuál? y ¿Por qué?, ninguno de los profesores ha contestado esta pregunta.

Referente a la pregunta 7: ¿Considera adecuadas las actividades propuestas en el programa?, los 8 profesores (100%) han dicho que bastante, 4 de ellos son del centro educativo rural y los otros 4 son del centro educativo urbano. ¿Añadiría alguna?, 1 profesor (12,5%) del centro educativo urbano ha expresado que sí y 7 profesores (87,5%) han respondido que no, de ellos 4 profesores son del centro educativo rural y 3 son del centro educativo urbano. ¿Cuál? Y ¿Por qué?, ninguno de los profesores ha contestado la pregunta. ¿Quitaría alguna?, 7 profesores (87,5%) del centro educativo rural han manifestado que no, 4 de ellos son del centro educativo rural y los otros 3 son del centro educativo urbano. Otro de los profesores (12,5%) no ha contestado a esta pregunta. ¿Cuál? y ¿Por qué?, tampoco obtuvimos respuestas.

En cuanto a la pregunta 8: ¿Cómo valoraría la efectividad del programa de intervención que se ha llevado a cabo con sus alumnos en función de los resultados fonológicos obtenidos?, los 8 profesores (100%) han manifestado que es bastante bueno.

Acerca de la pregunta 9: ¿Cómo valoraría el programa de intervención que se ha llevado a cabo con sus alumnos en función de la duración de la aplicación del programa?, seis profesores (75%) han expresado que es *bastante bueno* y de ellos 4 pertenecen al centro educativo rural y 2 al centro educativo urbano. Otros dos profesores (25%) del centro educativo urbano han manifestado que es normal.

Relativo a la pregunta 10: ¿Recomendaría a su Centro Educativo la aplicación de este programa ante alumnos que presenten dificultades fonológicas?, ocho profesores (100%) han expresado que siempre. Cuatro de ellos son del centro educativo rural y los otros 4 son del centro educativo urbano.

Respecto a la pregunta 11: ¿Podría aportar alguna sugerencia para mejorar el programa?, solamente ha respondido 1 profesor (12,5%) del centro educativo urbano, que ha manifestado que se debe aplicar el programa en zonas deprimidas a todos los niños como medida de prevención.

6.2. Evaluación de los padres

De los 25 padres del grupo experimental a quienes se les entregó el cuestionario de evaluación, sólo contestaron 23 padres, es decir, dos de ellos, no lo entregaron. Por tanto, los datos que exponemos a continuación están en función de las respuestas de los 23 padres.

En cuanto a la pregunta 1: ¿Tenían conocimiento de que su hijo presentaba una dificultad en la articulación de algunos fonemas?, diez padres (43,47%) han contestado que *bastante*, 12 padres (52,17%) opinaron que *algo* y 1 padre (4,34%) contestó que *regular*.

De los 10 cuestionarios donde los padres señalan que *bastante*, siete son del centro educativo rural y 3 del centro educativo urbano De los 12 cuestionarios que los padres señalaron que *algo* 6 pertenecen a padres del centro educativo rural y los otros 6 al centro educativo urbano.

El cuestionario que contestó *regular* pertenece a un padre del centro educativo rural cuyo hijo tenía 5 años.

Respecto a la pregunta 2: ¿Han tratado de corregir esta dificultad en alguna ocasión?, trece padres (56,52%) contestaron que *bastante*, 7 padres (30,43%) expresaron que *algo*, 2 padres (8,69%) dijeron que *regular* y tres de los padres (4,34%) manifestaron que nada.

De los 13 padres que contestaron *bastante*, ocho son del centro educativo rural y 5 del centro educativo urbano

De los 7 padres que contestaron *algo*, tres son del centro educativo rural y 4 del centro educativo urbano.

Encontramos a 1 niño de 5 años, 2 niños de 6 años y 4 niños de 7 años.

Los 2 padres que señalaron *regular* son del centro educativo rural y tienen 5 años.

El padre que contestó que nada es del centro educativo rural y es de un niño de 5 años.

Referente a la pregunta 3: ¿Saben que su hijo ha participado en un programa para mejorar su habla?, quince padres (56,21%) respondieron que *bastante* y 8 padres (34,78%) que *algo*.

De los 15 padres que dijeron que *bastante* 2 son del centro educativo urbano y 13 del centro educativo rural. Ocho niños tienen 5 años, 3 niños tienen 6 años y 4 niños tienen 7 años.

De los 8 padres que contestaron que *algo*, 7 son del centro educativo urbano y 1 del centro educativo rural. Un niño tiene 5 años, 1 niño tiene 6 años y 6 niños tienen 7 años.

En cuanto a la pregunta 4: ¿Conocen el programa de desarrollo del habla que se le ha aplicado a su hijo?, 14 padres (60,86%) han contestado que *algo* y 9 padres (39,13%) han expresado que *regular*.

De los 14 padres que han dicho que *algo* 8 son del centro educativo rural y 6 son del centro educativo urbano. Tres niños tienen 5 años, 2 niños tienen 6 años y 9 niños tienen 7 años.

De los 9 padres que dicen regular, 6 son del centro educativo rural y 3 son del centro educativo urbano. Seis niños tienen 5 años, 2 niños tienen 6 años y 1 niño tiene 7 años.

Acercas de la pregunta 5: ¿Creen que la articulación del habla de su hijo ha mejorado con la aplicación de este programa de intervención?, los 23 padres (100%) han dicho que *bastante*.

Catorce son padres del centro educativo rural y 9 del centro educativo urbano. Nueve niños tienen 5 años, 4 niños tienen 6 años y 10 niños tienen 7 años.

Referente a la pregunta 6: ¿Consideran que el programa ha sido eficaz en cuanto al tiempo de duración?, los 23 padres (100%) han dicho que bastante.

Catorce son padres del centro educativo rural y 9 del centro educativo urbano. Nueve niños tienen 5 años, 4 niños tienen 6 años y 10 niños tienen 7 años.

A cerca de la pregunta 7: ¿Consideran que el programa ha sido eficaz en cuanto a los resultados obtenidos?, los 23 padres (100%) han dicho que *bastante*.

Catorce son padres del centro educativo rural y 9 del centro educativo urbano. Nueve niños tienen 5 años, 4 niños tienen 6 años y 10 niños tienen 7 años.

En cuanto a la pregunta 8: ¿Consideran que el rendimiento académico de su hijo puede ser superior tras la superación de esta dificultad en la articulación del habla?, 19 padres (82,60%) han dicho que *bastante* y 4 padres (17,39%) que *algo*.

De los 18 padres que han dicho bastante, catorce respuestas corresponden a padres del centro educativo rural y 5 corresponden al centro educativo urbano. Nueve niños tienen 5 años, 4 niños tienen 6 años y 6 niños tienen 7 años.

Los 4 padres que han manifestado que algo son del centro educativo rural. Los 4 niños tienen 7 años.

Relativo a la pregunta 9: ¿Creen que esta dificultad puede obstaculizar la relación social de su hijo?, 2 padres (8, 69%) han señalado que bastante, 12 padres (52, 17%) que algo y 9 padres (39, 13%) que regular.

Los 2 padres que han señalado bastante son del centro educativo rural, son niños y tienen 5 años.

Los 12 padres que han macado que algo, cinco son del centro educativo rural y 7 son del centro educativo urbano. Dos niños tienen 5 años, un niño tiene 6 años y 9 niños tienen 7 años.

De los 9 padres que contestaron que regular, siete son del centro educativo rural y 2 del centro educativo urbano. Cinco niños tienen 5 años, tres niños tienen 6 años y 1 niño tiene 7 años.

Relativo a la pregunta 10: ¿Podrían indicar su grado de satisfacción del programa ante los resultados obtenidos?, los 23 padres (100%) han expresado que alta satisfacción.

Catorce son padres del centro educativo rural y 9 del centro educativo urbano. Nueve niños tienen 5 años, 4 niños tienen 6 años y 10 niños tienen 7 años.

Respecto a la pregunta 11: ¿Podrían concretar en qué consiste el grado de satisfacción?, los 23 padres (100%) han puesto de manifiesto que porque ha mejorado bastante el habla de su hijo.

Catorce son padres del centro educativo rural y 9 del centro educativo urbano. Nueve niños tienen 5 años, 4 niños tienen 6 años y 10 niños tienen 7 años.

Relativo a la pregunta 12: ¿Podrían dar alguna sugerencia para mejorar la calidad de intervención de este programa?, ningún padre ha manifestado respuesta.

Capítulo

7

Conclusiones y Prospectivas de la Investigación

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Este último capítulo de la investigación se divide en tres partes. En la primera parte se especifican las conclusiones de la investigación, en la segunda se hace una valoración del estudio realizado y en la tercera se apuntan algunas orientaciones y líneas de investigación para el futuro.

1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En los capítulos 5º y 6º, se ha concretado de manera detallada el análisis estadístico de este trabajo de investigación así como las principales aportaciones que se desprenden del mismo, y que se ha llevado a cabo para dar respuesta a los objetivos propuestos y a las hipótesis planteadas en esta investigación.

Estas conclusiones se dividen en dos apartados: el primero está dedicado a la evaluación inicial o pretest y el segundo a la evaluación final o postest. A su vez, en cada uno de los dos apartados se detallan las conclusiones de los resultados obtenidos, resaltando por separado las conclusiones referentes a la muestra global, al grupo experimental, al grupo control y a la comparación entre ambos grupos, teniendo en cuenta en todo momento las variables *fonemas*, *sexo*, *edad* y *centro educativo*. Al especificar estas conclusiones se hace referencia, en cada caso, a los datos sobre los fonemas afectados, al número de fonemas afectados y al tipo de error producido en cada fonema.

1.1. Evaluación inicial

Al revisar los resultados obtenidos en la evaluación inicial es posible llegar a las siguientes conclusiones:

1.1.1. En relación con la Muestra Global

Una vez evaluados los niños participantes en la muestra (grupo experimental y grupo control) a nivel articulatorio, observamos que los fonemas afectados en los que se mostraron dificultades de articulación fueron: /l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /ei/, /au/, /ue/, /ia/, /r/, /r̄/, así como en los sinfonos con /CLV/ y /CRV/. Es posible, además, puntualizar que, dentro de estos fonemas afectados, las mayores dificultades, según el número de niños que lo han manifestado, han aparecido en los fonemas /r/ y /r̄/, seguidos de los sinfonos /CLV/ y /CRV/.

Asimismo, se observa que el número de fonemas afectados en los participantes de la muestra oscila entre 1 y 14. La media es de 2,88 fonemas, aunque el porcentaje mayor de participantes aparece con 2 fonemas afectados, seguidos de los que muestran 1 fonema afectado. Según el sexo se observa que los niños tienen más dificultades de articulación que las niñas. Teniendo en cuenta la edad, se percibe que los niños de 5 años tienen mayor dificultad en la articulación de los fonemas. Y en cuanto al centro educativo, se constata que los niños del centro educativo urbano presentan mayores dificultades en la articulación.

Los tipos de errores articulatorios más frecuentes que mostraron los niños antes de iniciar el Programa de Intervención Didáctica fueron errores de sustitución y de omisión, independiente del tipo de fonema, del sexo, de la edad y del centro educativo.

1.1.2. En relación con el Grupo Experimental

En el grupo experimental, los fonemas que se han encontrado articulados incorrectamente han sido los siguientes: /l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /ei/, /au/, /ue/, /ia/, /r/, /r̄/, así como los sinfonos con /CLV/ y /CRV/. Los fonemas más frecuentemente afectados fueron: el fonema /r/ donde se evidenció una articulación incorrecta en 8 niños (32%), el fonema /r̄/ que lo mostraron afectados 22 niños (88%), el sinfón /CLV/ que presentaron dificultades articulatorias 9 niños (36%) y el sinfón /CRV/ que lo manifestaron con errores 12 niños (48%). Se ha observado que antes de iniciar el programa de intervención, los niños tienen más fonemas afectados que las niñas. Los niños de 5 años son los que presentan más fonemas afectados. Los niños del centro educativo urbano son los que presentan más fonemas afectados.

En el grupo experimental se encuentran 2,44 fonemas afectados de media, siendo el número de fonemas afectados más frecuente 1. Los niños con menor número de fonemas afectados se circunscriben a 1, y con mayor número de fonemas afectados a 6.

Los tipos de errores articulatorios más frecuente mostrados por los niños del grupo experimental, antes de iniciar el Programa de Intervención Didáctica, fueron errores de sustitución, omisión y sustitución-omisión, independientemente del tipo de fonema, del sexo, la edad y el centro educativo.

1.1.3. En relación con el Grupo Control

En el grupo control, los fonemas que se han encontrado articulados incorrectamente han sido los siguientes: /l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /ei/, /au/, /ia/, /ue/, /r/, /r̄/, así como los sinfonos con /CLV/ y /CRV/. Los fonemas

que más veces han aparecido articulados incorrectamente por los niños del grupo control han sido los siguientes: fonema /r/ 12 niños (48%), fonema /r̄/ 22 niños (88%), sinfón /CLV/ 7 niños (28%), y sinfón /CRV/ 12 niños (48%).

En el Grupo control, encontramos 3,32 fonemas afectados de media, siendo 2 el número de fonemas afectados más frecuentemente. El mínimo de fonemas afectados que presenta el grupo control es 1, y el máximo 14.

Los tipos de errores articulatorios más frecuentes que mostraron los niños del grupo control fueron errores por omisión, sustitución y distorsión. No se han observado grandes diferencias en los fonemas afectados según sexo. Si revisamos el porcentaje de fonemas afectados advertimos que los niños de 5 años son los que presentan más fonemas afectados. Los niños del centro educativo urbano son los que presentan un mayor número de fonemas afectados.

1.1.4. En relación con la comparación entre los Grupos Experimental y Control

Antes de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica, se ha comprobado que no existen diferencias significativas entre los grupos experimental y control según los fonemas afectados, el número de fonemas afectados y el tipo de error producido en cada fonema, ni por sexo, edad ni nivel educativo. Por tanto, los grupos son homogéneos antes de aplicar el programa.

1.2. Evaluación final

Ante los resultados obtenidos en la evaluación final, es posible llegar a las siguientes conclusiones:

1.2.1. En relación con la Muestra Global

En la muestra global, tras la aplicación del programa, se han encontrado los siguientes fonemas con dificultad en la articulación: /l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /ei/, /au/, /ue/, /ia/, /r/, /r̄/, y también los sinfonos con /CLV/ y /CRV/. Al fonema /r̄/ es al que corresponde el mayor número de niños afectados, 22 niños (44%).

En la evaluación inicial la muestra global aparece con una media de 2,88 fonemas afectados, mientras que en la evaluación final observamos 1,64 fonemas afectados de media. El número de fonemas afectados más frecuentemente es de 2 en la evaluación inicial, siendo de 0 en la evaluación final, que se corresponde con los fonemas afectados en los niños del grupo experimental. El mínimo de fonemas afectados que presentaba la muestra global en la evaluación inicial es de 1, y el máximo que presentaba dicha muestra de 14. En la evaluación final, el número de fonemas afectados que presenta la muestra oscila entre 0 y 14.

Los tipos de errores articulatorios más frecuentes que han presentado los niños de la muestra global, después de aplicar el Programa, son los errores por sustitución, omisión y distorsión. Según sexo, en la evaluación final, los niños articulan incorrectamente 1,22 fonemas de media mientras que las niñas articulan incorrectamente 2,39 fonemas de media. En cuanto a la edad, los niños de 5 y 6 años son los que presentan un mayor número de fonemas afectados. Los niños de 5 años presentan

1,57 fonemas afectados de media y los niños de 6 años presentan 3,40 fonemas afectados de media. En relación al centro educativo, los niños del centro educativo urbano son los que presentan mayor número de fonemas afectados, manifiestan 1,90 fonemas afectados de media.

1.2.2. En relación con el Grupo Experimental

En la aplicación del Programa de Intervención Didáctica, los niños del grupo experimental han recibido 10,92 sesiones de media, siendo 6 el número de sesiones más frecuente. El mínimo de sesiones recibidas por los niños han sido 3 sesiones y el máximo 22.

Todos los niños del grupo experimental, después de participar en el Programa de Intervención, han normalizado su articulación.

1.2.3. En relación con el Grupo Control

Tras la aplicación del programa al grupo experimental, los fonemas que se han encontrado articulados incorrectamente por los niños del grupo control han sido los siguientes: /l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /ei/, /au/, /ue/, /ia/, /r/, /r̄/, así como los sinfonos con /CLV/ y /CRV/. Los fonemas /r/ y /r̄/ y los sinfonos /CLV/ y /CRV/ siguen presentándose afectados el fonema /r/ que lo articulan incorrectamente 11 niños (44%), el fonema /r̄/ lo muestran con dificultades 22 niños (88%), el sinfón /CLV/ que se observa afectado en 7 niños (28%), y en el sinfón /CRV/ que lo mantienen afectado 12 niños (48%). Únicamente 1 niño del grupo control, tras haber aplicado el Programa al grupo experimental, ha logrado articular correctamente el fonema /r/ aunque no sabemos si este niño recibió, durante ese periodo de tiempo, ayuda externa.

En el grupo control se encuentran 3,28 fonemas afectados de media, siendo 2 el número de fonemas afectados con más frecuencia. El mínimo de fonemas afectados que presenta el grupo control es de 1 y el máximo de 14.

Los tipos de errores articulatorios más frecuentes que presentan los niños del grupo control, después de aplicar el Programa, son errores por sustitución, omisión y distorsión.

En el grupo control observamos que, tras aplicar el Programa, en relación al sexo, no hay grandes diferencias. Los niños tienen 3 fonemas afectados de media y las niñas tienen 3,58 fonemas afectados de media. El número de fonemas afectados es elevado, los niños muestran 1, 2, 4 y 8 fonemas afectados y las niñas 2, 3, 4 y 14 fonemas afectados. Según la edad, los niños de 5 años son los que presentan un mayor número de fonemas afectados (3 fonemas de media). En función al centro educativo, los niños del centro educativo urbano son los que mantienen un número mayor de fonemas afectados, 4,23 de media.

1.2.4. En relación con la comparación entre los Grupos Experimental y Control

Los fonemas donde ambos grupos (experimental y control) cometían errores articulatorios, antes de la implantación del Programa, y para los que se ha comprobado si existen diferencias significativas, tras la aplicación del mismo, son: /l/, /θ/, /s/, /ie/, /ei/, /r/, /r̄/, así como en los sinfonos con /CLV/ y /CRV/.

Se ha comprobado que existen diferencias significativas (valor de $p < 0,05$) entre ambos grupos (experimental y control) después de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica en los siguientes

fonemas: /ei/, /r/, /r̄/, y también en los sinfonos con /CLV/ y /CRV/.

En los fonemas /l/, /θ/, /s/, /ie/ los grupos siguen considerándose homogéneos tras la aplicación del programa. En estos fonemas no se han comprobado diferencias significativas entre los grupos, debido a que la muestra con la que se ha trabajado es muy pequeña (25 niños en el Grupo Experimental y 25 niños en el Grupo Control) y, por tanto, hay un número muy pequeño de niños que cometen algún error en estos fonemas: Un niño (2 %) en el fonema /l/, 4 niños (8%) en el fonema /θ/, 2 niños (4%) en el fonema /s/ y 3 niños (6%) en el diptongo /ie/. El valor estadístico sigue indicando que los grupos siguen siendo homogéneos.

Según sexo, edad y tipo de centro educativo se han encontrado las siguientes diferencias significativas entre grupos (experimental y control):

1. *Sexo*: Entre los niños pertenecientes al grupo experimental y al grupo control se han encontrado diferencias significativas en los siguientes fonemas: /r/, /r̄/, /CLV/, /CRV/. Entre las niñas de dichos grupos, las diferencias significativas se han encontrado en el fonema /r̄/ y en el sinfón /CRV/.
2. *Edad*: Para los niños de 5 años, las diferencias significativas se han encontrado en los fonemas /r/ y /r̄/ y en los sinfonos /CLV/, /CRV/. Para los niños de 6 y 7 años, solamente se han encontrado diferencias significativas en el fonema /r̄/.
3. *Centro Educativo*: Para los niños del centro educativo urbano, se han encontrado diferencias significativas en los fonemas /θ/, /ei/ /r/, /r̄/ y en los sinfonos /CLV/, /CRV/. Para los niños del

centro educativo rural se han encontrado diferencias significativas en los fonemas /r/ y /r̄/ y en el sinfón /CRV/.

Además, existen diferencias significativas para ambos grupos (experimental y control), según el número de fonemas afectados. Estos valores se mantienen según sexo, edad y centro educativo.

Por tanto, se puede concluir afirmando que la efectividad del Programa es evidente por haber quedado así demostrada, ya que se han comprobado diferencias significativas entre los grupos para la mayoría de los fonemas afectados en ambos grupos (grupo experimental y grupo control).

En definitiva, y como conclusión general de este trabajo de investigación, se puede afirmar, en primer lugar, que se ha comprobado la hipótesis estadística previamente formulada en el sentido de que *la diferencia entre las medidas del Grupo Experimental y el Grupo Control, antes de la aplicación del Programa de Intervención Didáctica, es nula*, por lo que se trata de dos grupos homogéneos antes de iniciar la aplicación del Programa.

Y, en segundo lugar, que, una vez comprobada esta hipótesis y tras la aplicación de la metodología correspondiente, queda también demostrada la hipótesis de partida que se ha sometido a comprobación y que en su momento se formuló así: *“Si diseñamos y aplicamos un Programa de Intervención Didáctica específico para desarrollar el componente fonológico del lenguaje en un grupo de niños de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria con Trastorno fonológico Funcional, entonces se podría incrementar significativamente su competencia articuladora”*.

Por lo que podemos sostener la tesis de que *si aplicamos nuestro Programa de Intervención Didáctica diseñado específicamente para desarrollar el componente fonológico del lenguaje en un grupo de niños de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria con Trastorno fonológico Funcional, entonces se incrementa significativamente su competencia articuladora*, puesto que las diferencias entre los estadísticos (medias, varianzas, etc.) de las dos muestras, después de aplicado el Programa de Intervención Didáctica al grupo experimental, son estadísticamente significativas.

1.2.5. Conclusiones obtenidas en la evaluación cualitativa del programa

a) Valoración de los profesores

1. Todos los profesores han manifestado que conocen *bastante* la dificultad fonológica que manifiestan sus alumnos.
2. El 87% de los profesores ha considerado *bastante* adecuados los objetivos del programa de intervención y el 12,5% lo considera *normales*.
3. El 100% de los profesores ha expresado que es *bastante* necesaria la intervención específica de los alumnos con dificultad articuladora.
4. Todos los profesores coinciden en que los alumnos con dificultad articuladora pueden encontrarse en inferioridad de condiciones en su aprendizaje.
5. Un 75% de los profesores considera *bastante* adecuados los contenidos del programa de intervención didáctica y otro 25%

considera que *normal*.

6. Todos los profesores consideran *bastante* adecuadas las actividades propuestas en el programa de intervención didáctica.
7. El 100% de los profesores admite que la efectividad del programa de intervención es *bastante buena*.
8. El 75% de los profesores ha considerado que la duración del programa es *bastante buena* y el 25% ha considerado que ha tenido una duración *normal*.
9. Todos los profesores han expresado que recomendarían *siempre* este programa de intervención para niños con dificultades fonológicas.

b) Valoración de los padres

1. Los padres han revelado que conocen *bastante* la dificultad articulatoria de su hijo (43,47%). Un 52,17% la conocían *algo* y el 4,34% la conocían *regular*.
2. En su opinión, la dificultad articulatoria de su hijo ha sido corregida *bastante* (56,52%), *algo* (30,43%) y *regular* (8,69%).
3. El 100% de los padres ha manifestado que la articulación de su hijo ha mejorado *bastante* tras haber participado en el programa de intervención.
4. Todos los padres han puesto de manifiesto que el programa ha sido *bastante* eficaz en su duración.

5. El 82,60% de los padres creen que el rendimiento académico de su hijo puede ser *bastante* superior, tras superar las dificultades articulatorias y un 17,39% creen que *algo*.

6. El 100% de los padres ha manifestado un alto grado de satisfacción con el programa y lo atribuyen a la *mejora obtenida en el habla de sus hijos*.

2. VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez finalizado el trabajo de investigación, y con una visión de conjunto, he de destacar que ha sido un esfuerzo emocionante cargado de satisfacciones y también de algunas dificultades.

Tengo que destacar, ante todo, la entrega y dedicación absoluta de mi director de tesis, Don José Luis Gallego Ortega, porque sin su inestimable e incuantificable ayuda y aliento hubiese sido imposible la culminación de este propósito, pues ha sido gracias a sus constantes aportaciones, orientaciones y aliento por lo que se ha hecho posible haber superado todas las dificultades encontradas en el camino y llegar al final de este trabajo.

La experiencia de haber trabajado con niños con trastorno fonológico desde el año 1992 hasta la actualidad ha contribuido, en gran medida, a poner en marcha la inquietud profesada para diseñar, desarrollar y evaluar un Programa de Intervención Didáctica con un contenido ordenado y adaptado a las necesidades de estos niños, del que finalmente

se ha demostrado su eficacia al facilitarles un adecuado desarrollo articulatorio a estos niños.

Ha facilitado y agilizado este trabajo la buena disposición encontrada tanto en el centro educativo rural como en el centro educativo urbano. Cada profesor tutor me ayudó durante todo el proceso, en primer lugar identificando y seleccionando a cada uno de los alumnos de su aula que consideraron presentaban trastorno fonológico, en segundo lugar mediando con los padres y ofreciendo información sobre la necesidad de esta intervención, en tercer lugar, buscando un lugar apropiado para que llevase a cabo la intervención con los niños y, en cuarto lugar, haciendo extraordinarias aportaciones de gran utilidad mediante la evaluación cualitativa del Programa de Intervención Didáctica que han hecho posible el planteamiento de futuras mejoras.

La colaboración de los padres en su consentimiento para poner en práctica este proyecto y su actitud positiva durante la intervención y la evaluación cualitativa del programa han sido esenciales para posibilitar una reflexión sobre la importancia de atender el desarrollo del lenguaje oral prontamente a través de una herramienta eficaz, como ha resultado ser el Programa de Intervención Didáctica que se ha presentado.

La ilusión manifestada por todos los niños, su confianza y su esfuerzo han sido los verdaderos protagonistas de esta labor, y han permitido que el trabajo con ellos haya sido lo más gratificante durante este periodo de tiempo, habiéndonos hecho ver de forma patente:

- Que todos los niños que han participado de este programa de Educación Infantil y Educación Primaria han superado todas sus dificultades articulatorias.

- Que tanto padres, como profesores y logopeda (como profesional específico en el tratamiento de estas dificultades) seamos más conscientes de la necesaria intervención temprana, dada la importancia del lenguaje oral en todos los ámbitos del desarrollo del niño.
- Que con la aplicación del Programa diseñado se ha contribuido a aportar mayor calidad en Educación Infantil y en Educación Primaria, mediante la reeducación de aspectos concretos del lenguaje.
- Que no sólo es importante la planificación sistemática y reglada para la enseñanza del lenguaje oral, sino que se aconseja completar los materiales curriculares que ya existen editados con programas similares en sistematicidad y rigor científico al que defendemos.

3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Mientras se iban obteniendo los resultados, han ido surgiendo algunos interrogantes cuya respuesta exigía nuevas investigaciones. Una vez finalizado el trabajo, cabría hacer algunas consideraciones que complementarían este estudio, tales como:

1. Hemos aplicado el Programa a niños de 5 a 7 años, ¿hubiésemos obtenido resultados similares en niños de mayor edad?
2. Si el número de sesiones concedidas en la intervención de

cada niño hubiese sido mayor ¿hubiésemos obtenido los mismos resultados en menor tiempo?

3. La muestra recogida en esta investigación ha sido de 50 niños, si la muestra hubiese sido mucho mayor ¿los resultados hubiesen sido equivalentes a los obtenidos?
4. ¿En qué medida un adecuado desarrollo del lenguaje oral facilita el aprendizaje de la lectoescritura?
5. ¿Podría influir en el aprendizaje positiva o negativamente tener o no un adecuado desarrollo del lenguaje oral?

Las preguntas que nos formulamos al final de este estudio son la puerta para comenzar nuevas perspectivas en el campo de la educación.

Bibliografía



BIBLIOGRAFÍA

Aceña, J. M. y otros (1988). *La escuela infantil de 0 a 6 años*. Madrid: Anaya.

Acero, P., Acero, A., Valero, E. y otros (1991). *Integración de fonemas en el lenguaje espontáneo*. Madrid: CEPE.

Acosta Rodríguez, V. M., León, S. y Ramos, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico: investigación, teoría y práctica*. Archidona: Aljibe.

Acosta, V. M. y Moreno, A. M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Acosta, V. M. y otros (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico*, Málaga: Aljibe.

Acosta, V. M. y Ramos, V. (1998). Estudio de los desórdenes del habla infantil desde la perspectiva de los procesos fonológicos. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVIII (3), 143-154.

Acosta, V. y otros (1992). La investigación en logopedia. Un acercamiento integrador en el marco escolar. En C. García Pastor (Coord.), *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Acosta, V. y otros (1996). *La evaluación del lenguaje*. Málaga: Aljibe.

Aguado, G. (1988). Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 73-96.

Aguado, G. (1989). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.

Aguado, G. (1990). Retardo del lenguaje. En J. Peña Casanova (Ed.), *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.

Aguado, G. (1995). Estrategias para la intervención en los retrasos del lenguaje. En M. (Ed), *IV Simposio de logopedia. Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.

Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje*. Málaga: Aljibe.

Aguinaga, G. y otros (1990). *Prueba de lenguaje oral en Navarra (PLON)*. Pamplona: Dpto. de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.

Agustoni-López (1988). *Las Dislalias*. Buenos Aires: Puma.

Aimard, P. y Abadie, C. (1992). *Intervención precoz en los trastornos del lenguaje del niño*. Barcelona: Masson.

Aimard, P. y Morgon, A. (1986). *Aproximación metodológica a los trastornos del lenguaje en el niño*. Barcelona: Masson.

Ainsworth, S. (1989). El habla en el hogar. En W. Johnson (Ed.), *Problemas del habla infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Aitchison, J. (1992). *El mamífero articulado*. Madrid: Alianza.

Ajuriaguerra, J. (1979). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray – Masson.

Ajuriaguerra, J. (1984). *Psicopatología del niño*. Barcelona: Toray – Masson.

Akmajian, A. y otros (1984). *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid: Alianza.

Alarcos, E. (1974). *Fonología española*. Madrid: Gredos.

Aller Martínez, C. y Aller García, C. (1991). *Juegos y actividades de lenguaje oral. Procesos didácticos*. Alcoy: Marfil.

Almenzar, M^a. L. y otros (1993). *Proyecto curricular de educación infantil*. Madrid: Escuela Española.

Altmann, G. T. M. (1988). Ambiguity, parsing strategies and computational models. *Language and Cognitive Processes*, 3, 73-97.

Alvar, M. (1979). Fonética andaluza. En Gran Enciclopedia de Andalucía (Vol. 4). Sevilla: Anel.

Alvar, M. (1979). Hablas meridionales: el andaluz. En Gran Enciclopedia de Andalucía (Vol.4). Sevilla: Anel.

Álvarez Angulo, T. (1998). Unidades transfrásticas en la comunicación (lingüística del habla). En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.275-286). Barcelona, SEDL LL/ICE de la UAB: Horsori.

Álvarez, J. M. (1987). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal.

Álvarez, J. M. (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.

American Psychiatric Association (1988). *DSM-III-R. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

Amezcu Membrilla, J. A., Fernández de Haro, E. y Pichardo Martínez, M. C. (1999). El autoconcepto como variable predictiva del rendimiento académico. *Educación: Universidad de Granada*, 12, 97-112.

Amorós, C. y Mira M^a R. (1992). Comunicación y representación en la E. I. : El lenguaje oral y matemático. Gijón (Asturias): *Signos*, 5-6.

Anastasi, A. (1978). *Tests psicológicos*. Madrid: Aguilar.

Andraud, A. (1981). *Cómo hacer los ejercicios de lenguaje en el parvulario*. Barcelona: Médica y Técnica.

Anglin, J.M. (1995). Classifying the world through language: functional relevance, cultural significance, and category name learning. *International Journal of Intercultural relations*. 19, 161- 181.

Anguera, M. T. (1995). Diseños. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales*,

educativos y de salud. Madrid: Síntesis.

Anguera, M.T. (2010). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.

Antinucci, F. y Parisi, D. (1975). Los comienzos del desarrollo semántico en el lenguaje del niño. En E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds), *Fundamentos del desarrollo el lenguaje*. Madrid: Alianza.

Aram, D. M. y Nation, J. (1982). *Child language disorders*. San Luis: MOSBY.

Aram, D. M. y Ekelman, B. L. (1986). Spoken syntax in children with acquired unilateral hemisphere lesions. *Brain and Language*, 27, 75-100.

Aram, D. M. y Ekelman, B. L. (1987). Lexical retrieval in left and right brain lesioned children. *Brain and Language*, 31, 61-87.

Aram, D. M. y otros (1985). Verbal and cognitive sequelae following unilateral lesions acquired in early childhood. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 7, 55-78.

Aram, D. M. y otros (1990). Fluency of conversational speech in children with unilateral brain lesions. *Brain and Language*, 38, 105-121.

Aranda, R. E. (1996). *Estimulación de aprendizajes en la etapa infantil*. Madrid: Escuela Española.

Aranda, S. (1994). Dificultades del lenguaje oral. En S. Molina (Ed.), *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.

Arnau, J. (1980). *Psicología experimental. Un enfoque metodológico*. México: Trillas.

Asensi, J. y Lázaro, A. (1979). *Vademecum de pruebas psicopedagógicas*. Madrid: Dirección General de E.G.B.

Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*. Barcelona: Médica y Técnica.

Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. P. y Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil. 1. Teorías. Los comienzos del desarrollo*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. P. y Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil. 2. El desarrollo de la personalidad*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. P. y Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil. 3. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. Barcelona: Paidós.

Ayer, A. J. (1971). *Lenguaje, verdad y lógica*. Barcelona: Martínez Roca.

Ayllon, T. y Azrin, N. (1988). *Economía de fichas. Un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación*. México: Trillas.

Azcoaga, J. E. y otros (1992). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Barcelona: Paidós.

Azcoaga, J. E. (1995). *Alteraciones del aprendizaje escolar: diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. Barcelona: Paidós.

Backus, L. (1989). Niños con paladar o labio hendido. En W. Johnson (Ed.), *Problemas del habla infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Badaf, G. (1995). ¿De qué criterios disponemos para diagnosticar la disfasia? En M. Monfort (Ed.), *IV Simposio de logopedia. Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.

Badía, D. y Vila, M. (1993). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.

Bagunyá, J. y Sangorrín, J. (1988). Disartrias. En J. Peña (Ed.), *Manual de logopedia*. Madrid: Masson.

Ballesteros, S. y Cordero A. (1984). *Adaptación española del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas de Kirk, McCarthy y Kirk*. Madrid: TEA.

Bankson, N. W. (1977). *Bankson's language screening test*. Baltimore: UNIV. PARK PRESS.

Baquedano, P. y Garín Rodrigo, L. (1986). *Una experiencia de evaluación*

del lenguaje del niño al comenzar el preescolar. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, V (4), 217-228.

Barket, X. y Gras, R. (1995). *Atención temprana del bebé sordo*. Barcelona: Masson.

Barrio, J. A. (1991). Evaluación del desarrollo psicolingüístico en los niños con síndrome de Down en edad escolar. En J. Flórez y M^a V. Troncoso (Eds.), *Síndrome de down y educación*. Barcelona: Salvat.

Bartolomé, M. (1988). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. En I. Dendaluze (Coord), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Bautista, R. (Comp.) (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.

Bay, E. (1982). Ontogenia de las áreas estables del habla en el cerebro humano. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Bayés, R., Chomsky, N. y otros (1977). *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Barcelona: Fontanella.

Bayley, N. (1977). *Escalas Bayley de Desarrollo Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.

Beals, D. (1997). Sources of support learning words in conversation: Evidence form mealtimes. *Journal of Child Language*, 24, 673-694.

Becerro, L. y Pérez, M. C. (1987). *Educación del niño sordo en integración escolar*. Madrid: UNED.

Behares, L. E. y Eliaincín, A. (1981). Adquisición del lenguaje: modelos y perspectivas. En C. Mendilaharsu (Ed.), *Estudios neuropsicológicos*. Montevideo: Delta.

Behrmann, P. (1978). *Actividades para el desarrollo de la percepción auditiva*. Buenos Aires: Panamericana.

Belinchón, M. y Cadenas, C. (1986). Disfasia infantil: Descripción y tratamiento. En M. Monfort (Ed), *III Simposio de logopedia. Investigación*

y *logopedia*. Madrid: CEPE.

Belinchón, M. y otros (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Beltrán de Tena, R. y Rodríguez Diéguez, J. L. (1994). Evaluación del currículo. En O. Sáenz Barrio (Dir.), *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.

Bentin, S. y otros (1990). Syntactic competence and reading ability in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 147-172.

Benton, A. L. (1971). *Introducción a la neuropsicología*. Barcelona: Fontanella.

Berko Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.

Bernaldo de Quirós, J. y otros (1969). *Los grandes problemas del lenguaje infantil*. Buenos Aires: Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bernstein, B. (1972). Class, Codes and Control, II. Londres: ROUTLE AND KEGAN PAUL.

Bernstein, B. (1974). Class, Codes and Control, III. Sketches towards a theory of transmissión. Londres: ROUTLE AND KEGAN PAUL.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.

Bernstein, D. y Tiegerman, A. S. (1993). *Language and Communication Disorders in Children*. New York: MACMILLAN PUBLISHING.

Berruecos, M^a. P. (1990). *Programa de actividades lingüísticas para el jardín comunitario*. México: Trillas.

Berwick, R. C. y Weinberg, A. S. (1983). The role of grammars in models

of language use. *Cognition*, 13, 1-61.

Bierwisch, M. (1986). *Efectos psicológicos de los componentes estructurales del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Bigas, M. y otros (1984). *Juegos de lenguaje*. Barcelona: Teide.

Bijou, S. y Baer, D. (1990). *Psicología del desarrollo infantil 1*. México: Trillas.

Bijou, S. y Baer, D. (1982). *Psicología del desarrollo infantil 2*. México: Trillas.

Bijou, S. y Baer, D. (1982). *Psicología del desarrollo infantil 3*. México: Trillas.

Bijou, S. y Grimm, S. (1978). Diagnóstico y evaluación conductual en la enseñanza de niños pequeños desventajados. En S. Bijou y E. Rayek (Eds.), *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. México: Trillas.

Blanch, N. y Petitbó, M. D. (1976). Método de estudio del lenguaje precoz y pauta de entrenamiento en el retraso del habla. *Anuario de Psicología*, 15 (2), 113-129.

Bloom, L. (1970). *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge: MIT PRESS.

Bloom, L. (1973). *One word at a time*. La Haya: MOUTON.

Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: JOHN WILEY AND SONS.

Bloom, P. (1980). Syntactic distinctions in child language. *Journal Child Language*, 17, 343-374.

Bloomfield, M. (1964). *Lenguaje*. Lima: Univ. de San Marcos.

Bluma, S. y otros (1987). *Guía Portage de Educación Preescolar*. Madrid: MEPSA.

Boada, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona:

Anthropos.

Bock, J. K. (1986). Syntactic persistence in language productions. *Cognitive Psychology*, 18, 355-387.

Bock, J. K. (1987). An effect of the accessibility of word forms on sentence structures. *Journal of Memory and Language*, 26, 119-137.

Bock, J. K. y Loebell, H. (1990). Framing sentences. *Cognition*, 3, 1-39.

Bonet, F. V. (2000). Autoestima en el aula. *Padres y maestros*, 255, 33-37.

Bordieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Borel-Maisonny, S. (1985). La reeducación de las disfasias infantiles. En M. Monfort (Ed), *I Simposio de logopedia. Los trastornos de la comunicación en el niño*. Madrid: CEPE.

Borel-Maisonny, S. (1989). Fonética. En C. L. Launay y S. Borel-Maisonny (Eds.), *Los trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

Borel-Maisonny, S. (1989). Trastornos de la articulación. En C. L. Launay y S. Borel-Maisonny (Eds.), *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

Bosch, : (2003). Trastornos del desarrollo fonético y fonológico. En M. Puyuelo y J.A. Rondal (coord.), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Bosch, L. (1982). *Prueba para la evaluación del desarrollo fonológico en niños de 3 a 7-11 años*. Tesina de Licenciatura, Universidad de Barcelona.

Bosch, L. (1982). *Prueba para la evaluación del desarrollo fonológico en niños de edades comprendidas entre los 3 y 7. 11 años*. Memoria de licenciatura. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Bosch, L. (1983). Identificación de procesos de simplificación del habla infantil. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, nº 3, vol. I, 96 – 102.

Bosch, L. (1983). Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. *Logopedia y Fonoaudiología*, III, 96-102.

Bosch, L. (1984). “*El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación*”. En Siguán, M. (Ed.): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.

Bosch, L. (1984). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. En M. Siguán (Dir.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.

Bosch, L. (1984). La evaluación del desarrollo fonológico infantil. *Anuario de Psicología*, I, 28, 85-114.

Bosch, L. (1987). Los trastornos fonológicos en el niño. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, nº 4, vol VII, 195 – 200.

Bosch, L. y Herrero, M.T. (1988). Discriminación auditiva y análisis de los componentes fónicos de las palabras. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, nº 3, vol VIII, 25 – 38.

Bosch, L. (2003). Trastornos del desarrollo fonético y fonológico. En Puyuelo y J.A. Rondal (Coord.). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Bouton, Ch. (1976). *El desarrollo del lenguaje. Aspectos normales y patológicos*. París: UNESCO.

Bower, T. G.R. (1983). *Psicología del Desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Bowerman, M. F. (1982). Similitudes translingüísticas en dos estadios del desarrollo sintáctico. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Bowerman, M. F. (1986). Desarrollo semántico y sintáctico. En L. R. Schiefelbusch (Ed.), *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.

Bowerman, M. F. (1986). Desarrollo semántico y sintáctico. En Schiefelbusch, L. R. (Ed.): *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.

Bowey, J. A. (1986). Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285-308.

Bradley, B. S. (1992). *Concepciones de la infancia*. Madrid: Alianza.

Braine, M. (1976). Children's first word combination. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (nº 164).

Braine, M. D. (1976). *Children's first word combinations*. Chicago: University of Chicago Press for the Society for Research in Child Development.

Brancal, M.F. y otros (1988). *Evaluación de la discriminación auditiva y fonológica*. Barcelona: Lebrón.

Brigham, T. A. y Sherman, J. A. (1977). Un análisis experimental de la imitación verbal en niños en edad preescolar. En B. A. Ashen y E. G. Poser (Eds.), *Problemas menores de la conducta infantil*. Barcelona: Fontanella.

Brocard, C. (1989). Modos de exploración. En C. L. Launay y S. Borel-Maisonny (Eds.), *Los trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

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

Bronckart, J. P. (1984). El desarrollo de las categorías textuales. En M. Monfort (Ed), *II Simposio de logopedia. La intervención logopédica*. Madrid: CEPE.

Bronckart, J. P. (1985). Funciones sintácticas y enunciativas en la comunicación. En M. Monfort (Ed), *I Simposio de logopedia. Los trastornos de la comunicación en el niño*. Madrid: CEPE.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brown, B. Y Leonard, L. (1986). Lexical influences on children's early positional patterns. *Journal of Child Language*, 13, 219- 229.

Brown, L. y otros (2000). *Test de inteligencia verbal (Toni 2)*. Madrid: TEA.

Brown, R. (1973). *A First Language: the Early Stages*. Cambridge, Mass: HARVARD UNIVERSITY PRESS.

Brown, R. (1981). ¿Cómo debe llamarse una cosa?. En R. Brown (Ed.), *Psicolingüística*. México: Trillas.

Brown, R. (1981). *Psicolingüística*. México: Trillas.

Brown, R. y otros (1981). La pragmática del niño de I hasta III. En R. Brown (Ed.), *Psicolingüística*. México: Trillas.

Brown, S. F. (1989). El habla en la escuela. En W. Johnson (Ed.), *Problemas del habla infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bruner, J. (1982). Los formatos de la adquisición del lenguaje. En J. Bruner (Ed.), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1988). El curso del desarrollo cognitivo. En J. Palacios (Comp.), *J. Bruner. Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-15.

Bruner, J. S. (1988). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, XVI (I), 79-85.

Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

Bruno, C. (1982). Sordera verbal: análisis de los síntomas del trastorno. En M. Monfort (Ed.), *Los trastornos de la comunicación en el niño*. Madrid: CEPE.

Bruno, C. (1984). Programación en la reeducación del lenguaje infantil. En M. Monfort (Ed), *II Simposio de logopedia. La intervención logopédica*. Madrid: CEPE.

Bruno, C. (1985). Cómo abordar la exploración logopédica en el niño. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, V, 69-86.

Bruno, C. y Sánchez, M. (1988). Disglosias. En J. Peña (Ed.), *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

Bruno, C. y Sánchez, M. (1988). Dislalias. En J. Peña (coord.), *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

Bruno, C. y Sánchez, M. (1988). Dislalias. En J. Peña (Ed.), *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

Bruwn, B. L. and Leonard, I. B. (1986). Influences of children's early positional patterns. *Journal of Child Language*, 13, 219-229.

Bruyer, R. (1991). Dotación Neurofisiológica. En J. A. Rondal y X. Seron (Eds.), *Trastornos del lenguaje I*. Barcelona: Paidós.

Buendía, L. (1992). El método experimental: diseño de investigación. En M^a P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar (2^a ed.).

Buendía, L. (1992). El proceso de investigación. En M^a P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar (2^a ed.).

Buendía, L. y otros (1992). El informe de investigación. En M^a P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar (2^a ed.).

Buendía, L. (2010). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: MCGraw. Hill.

Buisan, C. y Marín, M. A. (1984). *Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.

Bush, W. J. y Giles, M. T. (1986). *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona: Martínez Roca.

Bush, W. J. y Taylor, M. (1974). *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona: Fontanella.

Busto, M^a C. (1995). *Manual de logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: CEPE.

Bustos Sánchez, I. (1984). *Discriminación auditiva y logopedia*. Madrid: CEPE.

Bustos Sánchez, I. (1990). *Discriminación fonética y fonológica*. Madrid: CEPE.

C.E.J.A. (1989). *Diseño curricular de educación infantil*. Sevilla.

C.E.J.A. (1989). Educación infantil. Áreas y ámbitos de conocimiento y experiencia, I y II. Sevilla.

C.E.J.A. (1992). *Decreto 107/1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía*. B.O.J.A., 20/06/92.

C.E.J.A. (1993). *Orden de 1 de febrero de 1993 sobre evaluación en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. B.O.J.A., 23/02/1993. Sevilla.

C.E.J.A. (2007). *Decreto 230/2007, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*. B.O.J.A., 08/08/2007.

C.E.J.A. (2007). *Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondientes a la educación primaria en Andalucía*. B.O.J.A., 30/08/2007.

C.E.J.A. (2008). *Orden 25 de julio de 2008, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía*. B.O.J.A., 22/08/2008.

Cabré, M. T. (1985). Bases semánticas en la recuperación del lenguaje. *Logopedia y fonoaudiología*, 4 (4), 239-246.

Cabré, M. T. (1988). Fundamentos de lingüística en logopedia. En J. Peña (Ed.), *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

Cabrera, M^a C. y Sánchez, C. (1980). *La estimulación precoz. Un enfoque práctico*. Madrid: Pablo del Río.

Calvo, J. (1994). *Introducción a la pragmática del español*. Madrid: Cátedra.

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1979). *Diseños experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Campos Castelló, J. (1985). Aspectos neurológicos de los trastornos de la realización motriz de la comunicación. En M. Monfort (Ed.), *Los trastornos de la comunicación en el niño*. Madrid: CEPE.

Candel, I. y otros (1993). *Programa de atención temprana*. Madrid: CEPE.

Cano, M.I. y Navarro, M.I. (2003). Dificultades en el desarrollo del habla y del lenguaje oral en la infancia y la adolescencia. En M. Puyuelo y J.A. Rondal (coords), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Cañas, J. (1988). *Actuar para ser*. Córdoba: Fundación Paco Natera.

Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.

Caplan, D. (1992). *Introducción a la Neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*. Madrid: Visor.

Carretero, M. y otros (1989). *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

Carrió Rovira, M^a T., Martí Martí, M^a T. y Martí Barber, R. (1991). *Prevención de dislalias: enseñanza infantil y primaria (Primer ciclo)*. Alcoy: Marfil.

Carrió, M.T. y otros (1991). *Prevención de las dislalias*. Alcoy: Marfil.

Casanova, M^a T. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Castilla, J. (1993). El lenguaje: Bases anatómico – funcionales. En J. R. Gallardo y J. L. Gallego (Eds.), *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

Castillejo, J. L. (1983). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.

Castillejo, J. L. (1989). El currículum en la educación infantil. En J. L. Castillejo y otros (Eds.), *El currículum en la escuela infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

Castillejo, J. L. (1989). La Educación Infantil. En M. Carretero y otros (Eds.), *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

Castillejo, J. L. y otros (1989). *El currículum y la escuela infantil. Diseño, realización y control*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

Castillo, C. y otros (1986). *Educación preescolar, métodos, técnicas y organización*. Barcelona: CEAC.

Castro, J. F. (1990). Estrategias de intervención en el lenguaje con niños deficientes mentales. *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial*, 42-64. Madrid: CEPE.

Cazden, C. B. y Brown, R. (1982). El desarrollo temprano de la lengua materna. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Cerdá, M^a C. (1990). *Niños con necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro.

Cervera, J. (1984). *Cómo practicar la democratización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel Kapelusz.

Cervera, J. F. y Ygual, A. (1994). Metodología para la investigación logopédica en los trastornos del habla. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 1, 19-26.

Chevrie, C. (1989). Trastornos de la adquisición del lenguaje en la parálisis cerebral. En C. L. Launay y S. Borel-Maisonny (Eds.), *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

Chevrie, C. (1997). Semiología de los trastornos del lenguaje en el niño. En J. Narbona y C. Chevrie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.

Chevrie, C. (1997). Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona y C. Chevrie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.

Chevrie, C. y Narbona, J. (Coords.) (1996). *Le langage de l'enfant*. París: MASSON.

Chevrie-Muller, C. (1975). Trastornos de adquisición del lenguaje en la enfermedad motriz cerebral. En Cl. Launay y S. Borel-Maisonny (Eds.), *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Toray-Masson.

Chevrie-Muller, C. L. (1987). Trastornos graves de la comunicación verbal en el niño I. M. C. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, VII (3), 153-162.

Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo XXI.

Chomsky, N. (1980). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Christensen, A. L. (1978). *El diagnóstico neuropsicológico de Luria. Pruebas de exploración, conducta del paciente y localización cerebral de los trastornos neuropsicológicos en una síntesis práctica*. Madrid: Pablo del Río.

Cidad, E. (1986). *Modificación de conducta en el aula e integración*

escolar. Madrid: UNED.

Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge, UK: UNIVERSITY PRESS.

Clark, E. V. (1973). *What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language*. New York: Academic Press.

Clark, E. V. (1990). On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language*, 17, 417- 431.

Clark, E. V. (1995). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge UNIVERSITY PRESS.

Claustre Cardona Pera, M. (1997). El papel de la comprensión en el trastorno específico del lenguaje durante una conversación dirigida. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (2), 93-103.

Clemente, R. A. (1977). *El Papel del adulto en la adquisición del lenguaje*. E. M Peralbo et alii (Eds.): *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid: Pirámide.

Clemente, R. A. (1984). Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil. En M. Siguán (Dir.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.

Clemente, R. A. (1985). La evolución de la transformación pasiva en castellano. Génesis de una situación de modificación morfosintáctica. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 9-26.

Clemente, R. A. (1989). Medida del desarrollo morfosintáctico. Los problemas de la medición y utilización de la MLE. *Anuario de Psicología*, 42, 105-113.

Clemente, R.A. (1993). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la educación en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.

Codesido García, A. I. (1988). Las discapacidades comunicativas en edad infantil: algunas implicaciones teóricas desde la lingüística clínica. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVIII (4), 194-205.

Cohen, L. y Mani3n, L. (2002). *M3todos de investigaci3n educativa*. Madrid: La Muralla.

Col3s, M^a P. (2003). Metodolog3a cualitativa. En M^a P. Col3s y L. Buend3a (Eds.), *Investigaci3n educativa*. Sevilla: Alfar (2^a ed.).

Col3s, M^a P. y Buend3a, L. (1992). *Investigaci3n educativa*. Sevilla: Alfar (2^a ed.)

Coll, C. (1993). *Psicolog3a y curr3culo*. Barcelona: Paid3s.

Coll, C. y otros (1988). *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: MEC y Editorial Popular.

Conde Mart3, M. y otros (1989). *El espacio, los materiales y el tiempo en Educaci3n Infantil*. Madrid: MEC. Direcci3n General de Renovaci3n Pedag3gica.

Conti, M. y Fern3ndez, J. (1988). El sistema fonatorio. En J. Pe3a (Ed.), *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

Conti-Ramsden, G. (1995). Los ni3os con trastornos espec3ficos del lenguaje: caracter3sticas e interacci3n social. En M. Monfort (Ed), *IV Simposio de logopedia. Ense3ar a hablar*. Madrid: CEPE.

Conti-Ramsden, G., Botting, N. y Crutchley, A. (1998). Cambios educativos para ni3os con trastornos espec3ficos del lenguaje: el proyecto Nuffield. *Logopedia, Foniatr3a y Audiolog3a*, XVIII (1), 52.

Cooek, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *M3todos cualitativos y cuantitativos en investigaci3n evaluativa*. Madrid: Morata.

Cooper, J., Moodley, M. y Reymell, J. (1982). *M3todo para favorecer el desarrollo del lenguaje*. Barcelona: M3dica y T3cnica.

Coriat, L. (1974). *Maduraci3n psicomotriz en el primer a3o del ni3o*. Buenos Aires: Hemisur.

Corredera S3nchez, T. (1979). *Defectos de la dicci3n infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Cortés, M. (1993). Algunas reflexiones en torno a la adquisición de la estructura argumental. *Anuario de Psicología*, 57, 17-43.

Cortés, M. y Vila, I. (1991). Uso y función de las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y aprendizaje*, 53, 17-43.

Costa, A. y Mir, M^a L. (1989). Educación psicomotriz. En M. Cerretero y otros (Eds.), *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid: Santillana.

Crickmay, M. C. (1974). *Logopedia y el enfoque BOBATH en parálisis cerebral*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Cromer, R. (1978). El desarrollo del lenguaje y del conocimiento: la hipótesis cognoscitiva. En B. Foss (Ed.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundamentos.

Cruz, A. y Alonso, J. (1987). Evaluación del desarrollo del lenguaje. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED.

Crystal D. (1994). *Enciclopedia del lenguaje*. Madrid: Taurus.

Crystal, D. (1981). *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y Técnica.

Crystal, D. (1983). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Crystal, D. (1986). Pasado, presente y futuro de la lingüística clínica. En M. Monfort (Ed), *III Simposio de logopedia. Investigación y logopedia*. Madrid: CEPE.

Crystal, D. y otros (1984). *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.

Cuervo, M. y Diéguez, C. (1991). *Mejorar la expresión oral*. Madrid: Narcea.

Cunningham, G. y Sloper, P. (1980). *Estimulación precoz en casa*. Madrid: Insero.

Dale, P. S. (1980). *Desarrollo del lenguaje, un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.

Dalva Lopes, L. y Zambrana Toledo González, N. (1998). *Logopedia y ortopedia maxilar en la rehabilitación orofacial*. Barcelona: Masson.

Darley, F. L. y otros (1978). *Alteraciones motrices del habla*. Buenos Aires: Panamericana.

Davis, S. M. (1986). Audición y percepción del habla. En R. L. Schiefelbush (Ed.), *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.

De Ketele, J. M. y otros (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.

De la Orden, A. (1985). *La investigación educativa. Diccionario Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.

De la Orden, A. (1989). El currículum en la educación infantil. En M. Carretero y otros (Eds.), *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

De Luca, M. O. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Barcelona: Kapelusz.

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

De Prado, D. (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

De Villiers, J. y De Villiers, P. (1978). *Language acquisition*. Cambridge: HARVARD UNIVERSITY PRESS.

Defior, S. y otros (1995). *Aprendiendo a aprender: materiales de apoyo. Nivel 1*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Defior, S. y otros (1995). *Aprendiendo a aprender: materiales de apoyo. Nivel 2*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Defontaine, J. (1982). *Manual de psicomotricidad y relajación*. Barcelona:

Masson.

Del Barrio, J. A. (1994). Programas de desarrollo psicolingüístico. En S. Molina (Ed.), *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.

Del Barrio, M^a V. (1984). *Temas de psicopatología infantil*. Valencia: Promolibro.

Del Barrio, M^a V. (1988). *El lenguaje y sus perturbaciones*. Valencia: Promolibro.

Del Río, M^a J. (1984). La evaluación en los tratamientos del lenguaje. En M. Monfort (Ed.), *La intervención logopédica*. Madrid: CEPE.

Del Río, M^a J. (1984). La evaluación en los tratamientos del lenguaje. En M. Monfort (Ed.), *II Simposio de logopedia. La intervención logopédica*. Madrid: CEPE.

Del Río, M^a J. (1987). Algunas cuestiones sobre la Psicopedagogía del Lenguaje Oral. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, VII (2), 87-92.

Del Río, M^a J. (1987). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE- Horsori.

Del Río, M^a J. y Bosch, L. (1988). Logopedia y escuela. En J. Peña (Ed.), *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

Del Río, M^a J. y Villaseca, R. (1988). Sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En J. Peña (Ed.), *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

Delmas, A. (1976). *Vías y centros nerviosos*. Barcelona: Masson.

Delval, J. (1991). *Aprender a aprender I. El desarrollo de la capacidad de pensar*. Madrid: Alhambra-Longman.

Delval, J. (1991). *Aprender a aprender II. La construcción de explicaciones*. Madrid: Alhambra-Longman.

Delval, J. (1991). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Dendaluce, I. (Coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: MCGRAW HILL BOOK COMPANY.

Deus, J. y otros (1992). Disfasia pura: un estudio neurológico y de neuroimagen. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XII (4), 142-231.

Díez-Itza, E. (1992). *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.

Díez-Itza, E. (1992). La investigación del input lingüístico infantil: consideraciones metodológicas e implicaciones para las teorías del desarrollo del lenguaje. En Martín Vide (Comp.), *Actas del VII Congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales, vol. II*. Barcelona: PPU.

Díez-Itza, E. (1993). Variables tonales en el habla de los niños y adquisición del lenguaje. *Estudios de Psicología*, 50, 33-47.

Dik, S. C. (1980). *Studies in Functional Grammar*. Londres: ACADEMIC PRESS.

Dinville, C. (1983). *Los trastornos de la voz y su reeducación*. Barcelona: Masson.

Dodd, B. (1982). "Subgroups of phonologically disordered children". Paper to Neurolinguistics and Speech Pathology Conference. University of Newcastle upon Tyne, U.K.

Domínguez, M. (1992). Aspectos médicos en la atención de niños con retardo en el desarrollo. En I. Galguera, G. Hinojosa y E. Galindo (Eds.), *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica*. México: Trillas.

Dore y otros (1976). A pragmatic description of early language development. *Journal of psycholinguistic Research*, 3, 343- 350.

Dubois, G. (1979). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza.

Dubois, G. (1985). *El niño y su terapeuta del lenguaje*. Barcelona:

Masson.

Dunn, L. M. (1981). *Test de vocabulario imágenes PEABODY*. Madrid: Mepsa.

ECCA (1986). *Curso de estimulación precoz*. Las Palmas: Radio ECCA.

EDUCTRADE (1987). *Proyecto URI. Preescolar I (Libro de recursos)*. Madrid.

Elliot, J. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En M. Galton y B. Moon (Eds.), *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escandell Vidal, M^a V. (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

Escobar, F. y Pérez, P. (1991). La evaluación en la Educación Especial. En R. Bautista (Ed.), *Necesidades Educativas Especiales*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Estienne, F. (1991). Retraso de lenguaje, disfasia y audiomudez. En J. A. Rondal y X. Seron (Eds.), *Trastornos del Lenguaje III*. Barcelona: Paidós.

Evans, E. D. (1979). *El lenguaje del preescolar*. Buenos Aires: Marymar.

Evans, E. D. (1987). *Educación Infantil Temprana*. México: Trillas.

Ewing-Cobbs, L. y otros (1987). Language function following closed-head injury in children and adolescents. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 5, 575-592.

Fabregat, A. M. (1990). *Cuentos para hablar en la escuela*. Madrid: Bruño.

Fairman, S. (1993). *Trastornos en la comunicación oral*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Farnhan-Diggory, S. (1980). *Dificultades del aprendizaje*. Madrid:

Morata.

Farrar, M. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal Child Language*, 17, 607-624.

Ferguson, Ch. A. y Garnica, O. K. (1982). Teorías del desarrollo fonológico. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Fernández Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Fernández Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M. A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Málaga: Aljibe.

Fernández Viader, M^a P. (1994). Dificultades de la audición. En S. Molina (Ed.), *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.

Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas. Sistema de la lengua*. Madrid: Narcea.

Fernández-Ballesteros, R. (1992). Valoración de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid: Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R. (1995). Cuestiones conceptuales básicas en la evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Fernández-Ballesteros, R. (1995). El ciclo de intervención social y evaluación. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Fernández-Ballesteros, R. (1995). El proceso de evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía*

práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Síntesis.

Ferreiro, E. y Vernon, S. (1992). La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.

Fillmore, Ch. (1968). The case for case. En E. Bach y R. T. Harms (Comps.), *Universal in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinhehart and Winston.

Fishman, J. (1988). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Fletcher, P. y Hall, D. (1992). Specific speech and language disorders in children. Londres: WHURR PUBLISHERS.

Florin, A. (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et prediction de la réussite scolaire. Paris: PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE.

Fodor, J. A. (1985). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.

Forns, M. (1989). Consideraciones acerca de la evaluación del lenguaje. En C. Triadó y M. Forns (Eds.), *La evaluación del lenguaje*. Barcelona: Anthropos.

Forns, M. (1989). Pruebas normalizadas de lenguaje. En C. Triadó y M. Forns (Eds.), *La evaluación del lenguaje*. Barcelona: Anthropos.

Forns, M. (1995). Evaluación de programas en educación. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Foster y Guiddan (1986). *Serie de estímulos visuales para el desarrollo del lenguaje*. Madrid: MEPSA.

Fourcin, A. J. y Boydell, R. (1982). Desarrollo lingüístico en ausencia de lenguaje expresivo. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

- Frabonni, F. (1984). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid: Cincel.
- Fraisse, P. y Piaget, J. (1974). *Lenguaje, comunicación y decisión*. Buenos Aires: Paidós.
- Francescato, G. (1987). *El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Península.
- Francois, F. y otros (1977). *El lenguaje. La comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Furrow, D. y otros (1993). Differential responding to two- and three-year-olds' utterances: the roles of grammaticality and ambiguity. *Journal Child Language*, 20, 363-375.
- Gairín, J. (1989). Ecología escolar: arquitectura y mobiliario. En J. L. Castillejo y otros (Eds.), *El currículum en la escuela infantil*. Madrid: Santillana. Siglo XXI.
- Galgano, A. (1993). *Calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
- Galguera, I. (1992). Diagnóstico y evaluación. En I. Galguera, G. Hinojosa y E. Galindo (Eds.), *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica*. México: Trillas.
- Galguera, I. y otros (1984). *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica*. México: Trillas.
- Galindo, E. (1992). El concepto de retardo en el desarrollo y sus implicaciones para la enseñanza y el entrenamiento. En I. Galguera y otros (Eds.), *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica*. México: Trillas.
- Galindo, E. y otros (1980). *La modificación de conducta en la educación especial*. México: Trillas.
- Galindo, E. y otros (1983). *Manual de modificación de conducta en la educación especial*. México: Trillas.
- Gallardo Ruiz, J. R. y Gallego Ortega, J. L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

Gallardo Ruiz, J.R. y Gallego Ortega, J.L. (2003). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico (4ª edic.)* Málaga: Aljibe.

Gallardo, J. R. y Gallego, J. L. (1996). El taller de expresión oral. Prevención e intervención logopédica. *Actas del XIX Congreso Nacional A. E. L. F. A.* (pp. 339-344). Valencia.

Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (2003). Alteraciones de la articulación: dislalias. En J.R. Gallardo y J.L. Gallego (coords.), *Manual de logopedia escolar*. (4ª edic.) Málaga: Aljibe.

Gallego, J. L. (1995). La evaluación del lenguaje oral infantil. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XV (4), 241-250.

Gallego, J. L. (Coord.) (1994). *Educación infantil*. Málaga: Aljibe.

Gallego, J. L. (2000). *Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil*. Málaga: Aljibe.

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2005). *Atención logopédica en las dificultades del lenguaje oral*. Málaga: Aljibe.

Gallego, J. L. (Dir.) (2006). *Enciclopedia temática de logopedia (Vols. I y II)*. Málaga: Aljibe.

Garanto, J. y Del Rincón, D. (1992). El estudio de casos. En C. García Pastor (Coord.), *La investigación sobre la integración. Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Garber, S. (2001). *Portarse bien*. Barcelona: Medici.

García Atarés, N., Gómez Bosque, P. y San José, I. (1996). Biología comparada de los sonidos comunicativos. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVI (2), 86-98.

García Fernández, M. D. (Coord.) (1993). *Investigaciones y experiencias en Educación Infantil*. Córdoba: Servicio de Publicaciones.

García García, E. (1986). *La integración escolar: Aspectos psicosociológicos I*. Madrid: UNED.

García García, E. (1986). *La integración escolar: Aspectos psicosociológicos II*. Madrid: UNED.

García Gómez, A. (1995). *Inventario EOS de Autoconcepto en el Medio Escolar*. Madrid: EOS.

García Hoz, V. (1993). *Educación Infantil Personalizada*. Madrid: Rialp.

García Hoz, V. (1993). El niño como persona. Panorámica de su educación. En V. García Hoz (Dir.), *Educación Infantil Personalizada*. Madrid: Rialp.

García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.

García Nieto, M. L. (1992). Disfasias infantiles: el déficit semántico-pragmático en el niño de edad preescolar. *Actas del XII Congreso Nacional A. E. L. F. A.* Zaragoza: Diputación de Zaragoza.

García Pastor, C. (Coord.) (1992). *La investigación sobre la integración. Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú Ediciones.

García Sicilia, J. y otros (1989). *Psicología evolutiva y de la educación*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

García Vílchez, V. (1993). Conducta y lenguaje: Bases generales de las técnicas de modificación de conducta. En J. R. Gallardo y J. L. Gallego (Eds.), *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

García Vílchez, V. (1993). Retraso en el desarrollo del lenguaje oral. En J. R. Gallardo y J. L. Gallego (Eds.), *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

García, E. y otros (1991). *Examen logopédico de la articulación*. Madrid: CEPE.

García, J. A. (1986). *Psicodidáctica y organización del aprendizaje para deficientes en régimen de integración*. Madrid: UNED.

Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la*

cognición. Barcelona: Paidós.

Garvey, C. (1986). *El habla infantil*. Madrid: Morata.

Gassier, J. (1983). *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. Barcelona: Toray-Masson.

Gavilán, J. (1988). *Fonoaudiología para educadores*. Madrid: UNED.

Gessell, A. y otros (1989). *El niño de uno a cinco años*. Barcelona: Paidós.

Gierut, J.A. (1998). Treatment efficacy: Functional phonological disorders in children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*; 41, 585-600.

Gil Fernández, J. (1988). *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.

Gili Gaya, S. (1972). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.

Gili Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Vox.

Giménez, A. (1994). ¿Es homogéneo el aprendizaje del lenguaje? Diferencias y relaciones funcionales. *Infancia y aprendizaje*, 65, 65-78.

Gimeno, A. y otros (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 87-95.

Gisbert, A. y otros (1980). *Educación Especial*. Madrid: Cincel.

Gleason, J. B., Hay, D. and Kain, J. (1989). Social and effective determinants of language acquisition. In M. Rice and R. Schiefelbusch (Eds.), *The teachability of language*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Goldsmith, L. (1985). Estudio sobre el establecimiento de la comunicación. En M. Monfort (Ed), *I Simposio de logopedia. Los trastornos de la comunicación en el niño*. Madrid: CEPE.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez Bosque, P. y Gómez Carretero, M^a E. (1994). *Elementos de la Psiconeurobiología del lenguaje*. Madrid: UNED.

Gómez Bosque, P. y otros (1994). *Neurobiología de la lectura. Dislexia y otras alteraciones*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Gómez Caminero, R. y otros (1997). *Primeras Jornadas sobre prácticas metodológicas y de evaluación en la educación infantil*. Granada: Osuna.

Gómez Ocaña, C. (1989). Concepto y objetivos de la evaluación en la escuela infantil. En M. Carretero y otros (Eds.), *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid: Santillana. Siglo XXI.

Gómez Tolón, J. (1982). *Rehabilitación de los trastornos del aprendizaje*. Madrid: Escuela Española.

Gómez Tolón, J. (1987). *Trastornos de la adquisición del lenguaje. Valoración y tratamiento*. Madrid: Escuela Española.

Gómez, E. y Rodríguez, E. (1994). Didáctica de la lengua. En J. Gallego (Coord.), *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

Gómez, E. y Rodríguez, E. (1994). Literatura Infantil. En J. Gallego (Coord.), *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

González Cuenca, A. M. (1995). El desarrollo del lenguaje: nivel fonológico. En A. M. González Cuenca y otros (Eds.), *Psicología del desarrollo. Teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.

González Cuenca, A. M. (1995). El desarrollo del lenguaje: nivel léxico-semántico. En A. M. González Cuenca y otros (Eds.), *Psicología del desarrollo. Teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.

González Cuenca, A. M. (1995). El desarrollo del lenguaje: nivel morfo-sintáctico. En A. M. González Cuenca y otros (Eds.), *Psicología del desarrollo. Teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.

González Cuenca, A. M. y otros (1995). *Psicología del desarrollo. Teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.

González Jiménez, M^a A. (1988). *El curriculum por talleres en un centro*

de integración. Madrid: MEC-Popular.

González M. J. (1994). *Dificultades fonológicas: evaluación y tratamiento*. Valencia: Promolibro.

González Mas, R. (1977). *Estimulación sensoriomotriz precoz*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre subnormales.

González Sánchez, M. (1987). *Lenguaje escolar y clase social*. Salamanca: Amarú.

González Valenzuela, M^a J. (1989). Análisis del desarrollo fonológico en sujetos malagueños. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 7-24.

González Valenzuela, M^a J. (1989). Importancia de las variables psicosociolingüísticas en la evaluación del desarrollo fonológico de los niños malagueños. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 9 (1), 35-40.

González Valenzuela, M^a J. (1989). *Trastornos fonológicos. Teoría y práctica*. Universidad de Málaga: Secretariado de publicaciones.

González, J. A. (1995). *Las necesidades en formación del profesorado de Educación Infantil*. Granada: Instituto de Ciencias de la Educación.

González, M.J. (1994). *Dificultades fonológicas: evaluación y tratamiento*. Valencia: Promolibro.

González, M^a C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la regulación del aprendizaje*. Pamplona: Universidad de Navarra.

González, M^a J. (1990). *Trastornos en el aprendizaje IV. Prácticas de trastornos en el aprendizaje*. Universidad de Málaga: Secretariado de Publicaciones.

Guerra, O. y otros (1993). La estimulación lingüística en el habla infantil de 0 a 3 años. En M. D. García Fernández (Coord.), *Investigaciones y experiencias en Educación Infantil*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Guerrero, F. J. (1992). *Estudio sobre los inadaptados. Diario de campo*.

Archidona (Málaga): Aljibe.

Guess, D. y otros (1986). Generalización del habla y de la conducta lingüística. En R. L. Schiefelbusch (Ed.), *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.

Gutiérrez Zuluaga, I. (1997). *Introducción a la historia de la logopedia*. Madrid: Narcea.

Halliday, M. A. K. (1982). Aprendiendo a conferir significado. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Halliday, M. A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.

Hanson, M. J. (1987). *Programa de intervención temprana para niños mongólicos*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Henrikson, E. (1989). Niños de habla vacilante. En W. Johnson (Ed.), *Problemas del habla infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Hérbert, R. (1991). Tartamudez, farfalleo, trastornos de la articulación y trastornos de la voz. En J. A. Rondal y X. Seron (Eds.), *Trastornos del lenguaje 2*. Barcelona: Paidós.

Heres Pulido, J. (1982). Algunos aspectos de la rehabilitación del paciente con labio y paladar hendidos. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, II (2), 91-104.

Hernández López, J. M. (1995). Evaluación de programas de salud. En G. Buena-Casal y V. Caballo (Eds.), *La psicología de la salud en España*. Madrid: Siglo XXI.

Hernández López, J. M. (1995). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Hernández Pina, F. (1981). Adquisición del lenguaje infantil. Etapa del balbuceo. *Infancia y Aprendizaje*, Monografía 1, 71-83.

Hernández Pina, F. (1984). Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 35-60.

Hernández Pina, F. (1984). Sobre la universalidad de las categorías eje-abierta (“pivot-open”). En M. Siguán (Dir.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.

Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

Hernández Pina, F. (1988). La adquisición de los términos cuantitativos en español. Estudio de un caso. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 55-71.

Hernández Rodríguez, J. (1995). *Propuesta curricular en el área de lenguaje*. Madrid: CEPE.

Hernández, F. (1989). Globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de pedagogía*, 155.

Hernández, J. y Martínez, P. (1996). *Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa (1-22)*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE).

Hernanz, M^a L. y Brucart, J. M^a (1987). *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.

Hesse, G. (1986). *La estimulación temprana del niño discapacitado*. Buenos Aires: Panamericana.

Hindley, C. B. y otros (1972). *Medio y desarrollo. La influencia del ambiente en el desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.

Hinojosa, G. (1992). Prácticas para la instrucción eficiente. En I. Galguera y otros (Eds.), *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica*. México: Trillas.

Hiscock, M. y Kinsbourne, M. (1978). Ontogeny of cerebral dominance: Evidence from timesharing asymmetry in children. *Developmental Psychology*, 14, 321-329.

Hoff-Ginsberg, E. (1990). Maternal speech and the child's development of syntax. *Journal Child Language*, 17, 85-99.

Hoffmann, M. y Klix, F. (1986). Características del proceso de discernimiento conceptual a través de estímulos lingüísticos. En M. Bierwisch (Ed.), *Efectos psicológicos de los componentes estructurales del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Hohmann, M. y otros (1992). *Niños pequeños en acción. Manual para educadores*. México: Trillas.

Huarte, A. (1996). Pre-entrenamiento auditivo e implicaciones en el desarrollo madurativo del niño. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVI (1), 12-20.

Huguet Canalís, A., Pifarré Turmo, M. y Vendrell Serés, C. (1998). Las funciones del lenguaje egocéntrico: una revisión de la dialéctica de Piaget/Vigotsky. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVIII (3), 160.

Huguet, A. (1995). Handicap socio-cultural y competencia lingüística en bilingües. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XV (2), 67-76.

Husén, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Ibáñez Sandín, C. (1992). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

Ibáñez, P. (1984). *El mundo laboral del deficiente mental*. Madrid: UNED.

Ibáñez, P. (1984). *Programación y evaluación para la educación especial*. Madrid: UNED.

Ingram, D. (1976). Phonological disability in children. London: Edward Arnold. Trad. Cast.: *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Médica Técnica.

Ingram, D. (1983). *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Técnica y Médica.

Jackson- Maldonado, D. y otros (1993). Early lexical development in

Spanish- speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, 20, 523- 549.

Jhonston, E. y Jhonston, A. (1988). *Desarrollo del lenguaje: lineamientos Piagetianos: un programa de intervención terapéutica grupal intensiva para el desarrollo del lenguaje en niños preescolares*. Buenos Aires: Panamérica.

Jiménez, J.M. (1988). Imbricación de la memoria en la génesis de la dislalia funcional. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, nº 3, vol VIII, 39 – 46.

Jonson, W. (1959). *Problemas del habla infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Juárez, A. (1986). Altea, del gesto a la palabra. En M. Monfort (Ed.), *Investigación y logopedia*. Madrid: CEPE.

Juárez, A. (1996). Estimulación auditiva en niños con deficiencia. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVI (1), 7-12.

Juárez, A. y Monfort, M. (1992). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.

Juncos, O. (1985). Un estudio sobre la negación en el niño. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 105-118.

Justicia, F. (1985). *El vocabulario usual del niño en el ciclo inicial y en el ciclo medio de E.G.B.* Granada: ICE.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Psicología.

Kaye, K. (1994). *La vida social y mental del bebé*. Barcelona: Paidós.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kent, L. R. (1983). El niño que no se comunica. Bases teóricas y prácticas para la intervención. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, III (2), 78-95.

Kent, L. R., Basil, C. y Del Río, M^a J. (1982). *Programa para el*

aprendizaje de las primeras etapas del lenguaje. Madrid: S. XXI.

Kerlinger, F. N. (1982). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.

Kirk, S. A. y otros (1957). *La educación del niño retrasado*. Barcelona: Pro-Médica.

Kirk, S. A. y otros (1968). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Madrid: TEA.

Kolb, B. y Whishaw, I. Q. (1986). *Fundamentos de neuropsicología humana*. Barcelona: Lábor.

Kouprenik, C. (1976). *Desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Barcelona: Planeta.

L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.

Labinowicz, E. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza*. México: Fondo Educativo Interamericano.

Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

Lafon, J. C. (1987). *Los niños con deficiencias auditivas*. Barcelona: Masson.

Laguía, M^a J. y Vidal, C. (1991). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Nueva York: McMILLAN.

Lamb, S. M. (1996). *Outline of stratificational Grammar*. Washington: UNIVERSITY PRESS.

Lambert, J. L. y otros (1991). Problemas y perspectivas de la intervención lingüística. En J. A. Rondal y X. Seron (Eds.), *Trastornos de Lenguaje I*. Barcelona: Paidós.

Landsheere, G. (1983). *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las*

interacciones verbales en clase. Madrid: Santillana, Aula XXI.

Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

Latorre, A. y otros (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Gràfiques 92, S. A.

Launay, C. L. (1989). Desarrollo normal del lenguaje. En C. L. Launay y S. Borel-Maisonny (Eds.), *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

Launay, C. L. (1989). El lenguaje del niño. Sus funciones. Sus fundamentos fisiológicos. En C. L. Launay y S. Borel-Maisonny (Eds.), *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

Launay, C. L. (1989). Los trastornos habituales en la adquisición del lenguaje. En C. L. Launay y S. Borel-Maisonny (Eds.), *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

Launay, C. L. (1989). Mutismo. En C. L. Launay y S. Borel-Maisonny (Eds.), *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

Launay, C. L. y Borel-Maisonny, S. (1989). *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

Le Huche, F. (2000). *“La Tartamudez”. Opción curación*. Barcelona: Masson.

Le Normand, M. T. (1997). Modelos psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona y C. Chevrie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.

Lecours, A. R. (1982). Correlatos mielogenéticos del desarrollo del habla y del lenguaje. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Lee, L. y Canter, S. M. (1971). Developmental sentence scoring: a clinical procedure for stimulating syntactic development in children spontaneous speech. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 36, 315-340.

Leibowich, G. (1993). *Vocabulario para la reeducación de las Dislalias. 1000 dibujos faciales*. Buenos Aires: Publicaciones Médicas Argentinas.

Lenneberg, E. (1983). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Lenneberg, E. H. (1982). El concepto de la diferenciación del lenguaje. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Lenneberg, H. y Lenneberg, E. (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Leonard, L. (1986). Factores cognitivos en el desarrollo temprano del lenguaje. En R. L. Schiefelbusch (Ed.), *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.

Leonard, L., Wilcox, J., Fulmen and Davis, A. (1978). Understanding indirect requests: An investigation of children's comprehension of pragmatic meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 21, 528-537.

Lepschy, G. C. (1982). Algunos problemas de la teoría lingüística. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Leroy, M. (1964). *Las grandes corrientes de la lingüística*. (Trad. J. J. Utrilla). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Levi, G., Piperno, F. y Zollinger, B. (1982). Trastornos específicos de la comunicación y disfasia evolutiva. *Anuario de Psicología*, 26, 41-56.

Lewis, D. (1989). *El lenguaje secreto del niño*. Barcelona: Martínez Roca.

Lewis, R. E. y Penn, CL. (1990). *Language Therapy*. London: WHURR PUBLISHERS.

Limber, John (1973) La génesis de oraciones complejas. En T. Moore (Ed.): *El desarrollo cognitivo y la adquisición del lenguaje*. Nueva York: Academic Press, 169-186.

Lleixa, T. y otros (1990). *Educación Infantil 0-6 años*. Barcelona: Paidotribo.

Llisterri, J. (1991). *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona: Anthropos.

Llorente Maldonado, A. (1962). Fonética y Fonología Andaluzas. *Revista de Filología Hispánica*, XLV; 227-240.

Lomas, C. y otros (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

López – Ornat, S. (1999). La adquisición del lenguaje. En Cuetos, F. y De Vega, M. (Coords.): *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

López Barajas-Zayas, E. (1981). *Pedagogía Experimental I*. Madrid: UNED.

López García, A. (1988). *La psicolingüística*. Madrid: Síntesis.

López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna*. Madrid: Playor.

López Ocio, A. C. (1988). *Dislalias funcionales*. Buenos Aires: Puma.

López Ornat, S. (1990). La formación de la oración simple: Las omisiones de categorías sintácticas (S/V/O) en la adquisición del español. *Estudios de Psicología* 41, 41-72.

López Ornat, S. (1999). *La adquisición del lenguaje*. En Cuetos, F. y De Vega, M. (Coords): *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

López Ornat, S. y otros (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.

Lorenzo Delgado, M. y Sáenz Barrio, O. (1995). *Organización Escolar (una perspectiva ecológica)*. Alcoy: Marfil.

Lou Royo, M^a A. y López Urquizar, N. (2001). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.

Lou, M^a A. (1994). Desarrollo cognitivo. En J. L. Gallego (Coord.), *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

Loughlin, C.E. y Suina, J. H. (1987). *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización*. Madrid: MEC-Morata.

Love, R. J. y Webb, W. G. (1988). *Neurología para los especialistas del habla y del lenguaje*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Lovelace, M. y otros (1992). *El proyecto curricular del segundo ciclo de la educación infantil*. Madrid: Escuela Española.

Luciano, M^a C. (1989). *Una aproximación conceptual y metodológica a las alteraciones conductuales en la infancia*. Granada: Universidad de Granada.

Luciano, M^a C. y otros (1996). Alteraciones en la articulación verbal. En M^a C. Luciano (Dir.), *Manual de Psicología Clínica. Infancia y Adolescencia*. Valencia: Promolibro.

Lund, N. y Duchan, J. (1993). *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*. Nueva Jersey: PRENTICE HALL.

Luque, A. (1991). Habla espontánea en la resolución de problemas. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 59-74.

Luque, A. y Vila, I. (1993). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios y otros (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Luria, A. R. (1974). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos.

Luria, A. R. (1979). *Atención y memoria*. Barcelona: Fontanella.

Luria, A. R. (1982). *Introducción evolucionista a la Psicología*. Barcelona: Fontanella.

Luria, A. R. (1982). Problemas básicos del lenguaje a la luz de la psicopatología y la neurolingüística. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

- Luria, A. R. (1984 a). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Luria, A. R. (1984 b). *Las funciones corticales superiores del hombre y sus alteraciones por lesiones locales del cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- Luria, A. R. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Martínez Roca.
- Luria, A. R. (1986). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Luria, A. R. y Tsvetkova, L. (1987). *Recuperación de los aprendizajes básicos: Neuropsicología y Pedagogía*. Madrid: G. Núñez.
- Luria, A. R. y Yudovich, F. J. (1983). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo XXI.
- M. E. C. (1989). *Diseño Curricular Base de educación infantil*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- M. E. C. (1990). *Educación a los tres años*. Madrid: MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- M.E.C. (1991). *Real Decreto 1330/1991 por el que se establecen los aspectos básicos del currículo en la Educación Infantil*. B.O.E. 7/09/1991.
- M.E.C. (1991). *Real Decreto 1333/1991 por el que se establece el currículo de Educación Infantil*. B.O.E. 9/09/1991.
- M.E.C. (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. B.O.E. 08/12/2006.
- Mahillo Monte, B. (1996). Estudio correlacional de algunos instrumentos de evaluación psicolingüística en el retraso del lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVI (3), 151-161.
- Manaut, E. (1991). Cerebro y lenguaje. En J. Flórez y M^a V. Troncoso (Eds.), *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Salvat.

Manga, D. (1985). Procesos fonológicos en el primer lenguaje. En M. Monfort (Ed), *I Simposio de logopedia. Los trastornos de la comunicación en el niño*. Madrid: CEPE.

Manolson, A. y Watson, CI. (1995). Hablando...nos entendemos los dos: un programa de entrenamiento para los padres de niños con retraso de lenguaje. En M. Monfort (Ed), *II Simposio de logopedia. Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.

Marcelo, C. y otros (1995). *Iniciación a la enseñanza y desarrollo profesional*. Barcelona: PPU.

Martí, E. (1988). Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las metáforas. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 3-12.

Martín Vide, C. (1989). Lenguajes naturales y lenguajes formales. *Actas del IV Congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*. Barcelona: Universidad.

Martinet, A. (1972). *Elementos de la lingüística general*. Madrid: Gredos.

Martínez Cedrán, E. (1986). *Fonética*. Barcelona: Teide.

Martínez Martínez, M^a J. (1989). *Problemas escolares: dislexia, discalculia, dislalia*. Madrid: Cincel.

Martínez, I., Santamaría Marí, M. e Iniesta Mamartiearena, J. (1997). ELCE (Evaluación del lenguaje comprensivo y expresivo. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (4), 251-259.

Massana, M. y Artal, M. (1997). Dislalias. En Puyuelo (coord.), *casos clínicos de logopedia*. Barcelona: Masson.

Massone, M^a I. (1984). Los rasgos prosódicos en el proceso de producción del habla. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, III (3), 155-164.

Matas, S. y otros (1990). *Estimulación temprana de 0 a 36 meses (2^a ed.)*. Buenos Aires: Humanitas.

Mayor, J. (1989). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En J. García

Sicilia y otros (Eds.), *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana. Siglo XXI.

Mayor, M^a A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M. A. Verdugo (Dir.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.

McNeill, D. (1970). *The acquisition of language: the study of developmental psycholinguistics*. Nueva York: HARPER Y ROW.

McShane, J. (1980). *Learning to talk*. Cambridge: UNIVERSITY PRESS.

McWhinney, B. (Ed.) (1987). *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale: LAWRENCE ERLBAUM.

Medina, A. y otros (1987). *Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de escolaridad*. Madrid: Cincel.

Medina, A. y otros (1993). *La formación del profesorado para una nueva educación infantil*. Madrid: Cincel.

Meeks, C. (2000). *Recetas para EDUCAR*. Barcelona: Medici.

Mehler, J. y Dupoux, E. (1992). *Nacer sabiendo*. Madrid: Alianza.

Melgar de González, M. (1991). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.

Mendoza Fillola, A., López Valero, A. y Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.

Mendoza, E. (1985). *Hablar. Estudio de las alteraciones del lenguaje en la edad escolar*. Granada: Escuela Popular.

Mendoza, E. (2000). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.

Mendoza, E. y Carballo, G. (1990). La evaluación del lenguaje en la edad preescolar. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, X (2), 84-109.

Menéndez Pidal, R. (1977). *Manual de gramática histórica española*.

Madrid: Espasa Calpe.

Menyuk, P. (1971). *The acquisition and development of language*. Englewood Cliffs: PRENTICE HALL.

Millán Chivite, F. y Tapia Poyato, A. (1999). Articulación del significante en la lengua del niño: Génesis y despliegue evolutivo. *Cauce (Filosofía y su didáctica)*, 22, 519.

Millán Chivite, F. y Tapia Poyato, A. (2000). Articulación del significante en la lengua del niño: Génesis y despliegue evolutivo. *Cauce (Filosofía y su didáctica)*, 23, 558.

Miller, G. A. (1989). *Lenguaje y habla*. Madrid: Alianza.

Miller, J. (1986). Evaluación de la conducta lingüística de los niños. En Schiefelbusch, R. L. (Ed.). *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.

Mingorance, P. y Estebaranz, A. (1993). El lenguaje como instrumento cultural en el contexto escolar. En M. D. García Fernández (Coord.), *Investigaciones y experiencias en Educación Infantil*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Miras Martínez, F. (1992). *El desarrollo fonoarticulatorio del habla infantil*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.

Miras, F. (1991). *El desarrollo fonoarticulatorio del habla infantil. Un estudio descriptivo en niños almerienses de uno a cinco años*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.

Moerk, E. L. (1988). Procedimientos y procesos de aprendizaje y enseñanza del primer lenguaje. *Fonoaudiología y Logopedia*, VIII (2), 72-83.

Molina, L. y Jiménez, N. (1989). *La escuela infantil. Lugar de acción y cooperación*. Barcelona: Laia.

Molina, S. (1994). Deficiencia mental: niños con retraso mental simple. En S. Molina (Ed.), *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.

Monfort, M. (1984). *II Simposio de logopedia. La intervención logopédica*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. (1984). La intervención en el habla infantil. En M. Monfort (Ed), *II Simposio de logopedia. La intervención logopédica*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. (1984). Reflexiones sobre el diseño de ejercicios. En M. Monfort (Ed), *II Simposio de logopedia. La intervención logopédica*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. (1985). El establecimiento de la comunicación. En M. Monfort (Ed), *I Simposio de logopedia. Los trastornos de la comunicación en el niño*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. (1985). *I Simposio de logopedia. Los trastornos de la comunicación en el niño*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. (1986). *III Simposio de logopedia. Investigación y logopedia*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. (1992). El lenguaje en la escuela. En M. Monfort (Ed), *IV Simposio de logopedia. Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. (1995). *IV Simposio de logopedia. Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. y Juárez, A. (1984). *El Tren de palabras*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. y Juárez, A. (1989). Alteraciones del lenguaje. En J. García Sicilia y otros (Eds.), *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

Monfort, M. y Juárez, A. (1989). *Parejas Lógicas*. Madrid: CEPE.

Monfort, M. y Juárez, A. (1990). Modelos de intervención en logopedia. *Logopedia y Fonoaudiología*, X (4), 162-167.

Monfort, M. y Juárez, A. (2006). *Registro fonológico inducido*. Madrid: CEPE.

- Monfort, M. y Juárez, A. (1992). *El niño que habla*. Madrid: CEPE.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1993). *Los niños disfásicos: descripción y tratamiento*. Madrid: CEPE.
- Monfort, M. y otros (1985). Adquisiciones de las flexiones verbales en el niño. Reflexiones a partir de la reeducación de trastornos de lenguaje. En M. Monfort (Ed), *I Simposio de logopedia. Los trastornos de la comunicación en el niño*. Madrid: CEPE.
- Monfort, M. y otros (1989). *Registro fonológico inducido*. Madrid: CEPE.
- Moreno Moreno, M. (1987). *Proceso de Evaluación Psicopedagógica*. Granada: Grupo de Autores Unidos.
- Moreno, J. M. (1990). *El diseño curricular de un centro educativo*. Madrid: Alhambra Longman.
- Morgon, A. y otros (1984). *Educación precoz del niño sordo*. Barcelona: Masson.
- Morris, Ch. W. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- Morrow-Lette, C. (1988). Sordera y lenguaje oral. En J. A. Rondal y X. Seron (Eds.), *Trastornos del lenguaje II*. Barcelona: Paidós.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and the symbolic processes*. Nueva York: WILEY.
- Muljacic, Z. (1974). *Fonología general. Revisión crítica de las nuevas corrientes fonológicas*. Barcelona: Laia.
- Muñoz, A. (1991). La prevención de los trastornos del lenguaje. *Logopedia y Foniatría y Audiología*, XI (4), 222-228.
- Muñoz, T. (1983). Las intenciones comunicativas de los niños: estudio de dos casos. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 19-34.
- Mura, S. (1987). *La dinámica articulatoria*. Buenos Aires: Puma.

- Mura, S. (1989). *La dinámica del lenguaje*. Buenos Aires: Puma.
- Mysak, E. D. (1980). *Patología de los mecanismos del habla*. Barcelona: Salvat Editores S.A.
- Nakazima, S. (1982). Fonematización y simbolización en el desarrollo del lenguaje. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Narbona, Muller, J. y Chevie, C. (1997). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- Navarro Tomás, T. (1970). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.
- Nelson, K. (1974). Variations in children`s concepts by age and category. *Child Development*, 45, 577-584.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.
- Netter, F.H. (2003). *Atlas de anatomía humana*. Barcelona: Masson.
- Nieto, M. (1977). *Anomalías del lenguaje y su corrección*. México: Méndez Otero.
- Nieto, M. (1984). *Exploración del nivel lingüístico en edad escolar*. México: Méndez Otero.
- Nieto, M. (1990). *Retardo del lenguaje*. Madrid: CEPE.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- November, J. (1985). *Experiencias de juego con preescolares*. Madrid: Morata.
- Nubiola, J. (1997). Renovación en la filosofía del lenguaje: Hacia una mejor comprensión de nuestras prácticas comunitarias. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (1), 3-11.

O' Neill, D. (1996). Two years old children's sensibility to a parents knowledge stare when making requests. *Child Development*, 67, 659-677.

O' Neill, Y. V. (1987). Una espina en la carne. El interés por la tartamudez en la Inglaterra de siglo XIX. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, VII (3), 167-178.

Olerón, P. (1984). Continuidad o discontinuidad entre el lenguaje no verbal y el lenguaje verbal. En M. Monfort (Ed), *II Simposio de logopedia. La intervención logopédica*. Madrid: CEPE.

Oleron, P. (1985). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Morata.

Olivares, J. (1994). *El niño con miedo a hablar*. Madrid: Pirámide.

Oñate, P. (1989). *El autoconcepto*. Madrid: Narcea.

Orsini, D. L. y Satz, P. (1986). A syndrome of pathological left-handedness. *Archives of Neurology*, 43, 333-337.

Ortega M^a J. (1989). La expresión oral. En J. L. Castillejo y otros (Eds.), *El currículum en la escuela infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

Ortega, M^a J. (1990). *La Escuela Infantil (3-6 años)*. Madrid: Escuela Española.

Ortells, T. y Fos, P. (1992). *Planificar en la Escuela Infantil*. Valencia: Generalidad valenciana.

Ortiz, T. (1995). *Neuropsicología del lenguaje*. Madrid: CEPE.

Osa de la, N. y otros (1994). Batería de exploración del lenguaje para preescolares. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XIV (2), 108-116.

Osborn, A. F. y Milbank, T. (1992). *Efectos de la educación infantil*. Madrid: La Muralla.

Osoro, K. (1999). Autoestima, autonomía y responsabilidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 86-89.

Ovejero, M^a P. y González. J. I. (1993). *Educación infantil. Capacidades y*

actividades para el desarrollo del niño en el entorno escolar y familiar. Barcelona: Idea Books.

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje.* Madrid: Prentice Hall (5ª ed.)

Pablo, M^a J. y Pérez, C. (1995). *La intervención racional en el desarrollo del lenguaje oral en la etapa 0-6 años.* Madrid: Siglo XXI.

Pablo; M^a J. y Pérez, C. (1995). *El taller de lenguaje oral en la Escuela Infantil. Baúl de Recursos.* Madrid: Siglo XXI.

Pardal, C. (1991). *Juegos de lenguaje.* Cádiz: Nueva Escuela.

Pardal, C. (1993). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En J. R. Gallardo y J. L. Gallego (Eds.), *Manual de Logopedia Escolar. Un enfoque práctico.* Málaga: Aljibe.

Párraga, J. y Rodríguez, J. (1984). *Técnicas de estimulación precoz.* Sevilla: Universidad de Sevilla.

Pascual García, P. (1988). *La dislalia: naturaleza, diagnóstico y rehabilitación.* Madrid: CEPE.

Pascual García, P. (1995). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño.* Madrid: Escuela Española.

Pascual García, P. (2001). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño.* Barcelona: CISSPRAXIS.

Pascual, P. (1981). *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación.* Madrid: CEPE.

Pascual, P. (1984). Aspectos de la reeducación de las dislalias. En M. Monfort (Ed), *II Simposio de logopedia. La intervención logopédica.* Madrid: CEPE.

Pascual, P. (1984). Dislalia. En Molina, S. (Dir.). *Enciclopedia Temática de Educación Especial.* Madrid: CEPE.

Pávez, M. y otros (1983). Evaluación del desempeño gramatical básico en

niños con retraso simple del lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, II (4), 240-249.

Pávez, M. y otros (1986). Trastornos fonológicos en niños con retraso simple de lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, VI, 205-214.

Peláez, J. y Peña, J. (1977). *Manual de patología médica. Tomo II*. Madrid: Paz Montalvo.

Peña Casanova, J. y Barraquer Bordas, L. (1982). Sobre la representación del Lenguaje en el cerebro. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, I (3), 132-150.

Peña J. (1988). Anotaciones introductorias a la patología y terapéutica del lenguaje. En J. Peña (Ed.), *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

Peña, J. (1988). *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

Peña, J. y Barraquer, L. (1983). *Neuropsicología*. Barcelona: Toray.

Peracchio, L. A. y Coock, T. D. (1988). Avances en el diseño cuasi-experimental. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Peraita, H. (1990). Adquisición del lenguaje. *Cuaderno de la UNED*, 61. Madrid: UNED.

Peralta, M. y Narbona, J. (1991). Retrasos del desarrollo verbal y problemas de aprendizaje escolar: estudio longitudinal. *Bordón*, 43, 285-298.

Perdoncini, G. e Ivon, I. (1968). *Manual de psicología y reeducación infantil*. Alcoy: Marfil.

Pereda, S. (1987). *Psicología experimental. I. Metodología*. Madrid: Pirámide.

Perelló, J. (1973). *Foniatría y Logopedia (Vols. 1-9)*. Barcelona: Científico-Médica.

Perelló, J. (1977). *Trastornos de la palabra*. Barcelona: Científico Médica.

- Perelló, J. (1979). *Perturbaciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Perelló, J. (1996). *Evaluación de la voz, lenguaje y audición*. Barcelona: Lebón.
- Perelló, J. y Mas, J. (1980). *Exploración audiofoniátrica*. Barcelona: Científico Médica.
- Perelló, J. y otros (1984). *Perturbaciones del lenguaje*. Barcelona: Científico Médica.
- Perelló, J. y otros (1990). *Fundamentos audiofoniátricos*. Barcelona: Científico Médica.
- Perelló, J. y otros (1990). *Trastornos del habla*. Barcelona: Masson.
- Perera, J. y Rondal, J. A. (1995). *Cómo hacer hablar al niño con síndrome de Down y mejorar su lenguaje. Un programa de intervención psicolingüística*. Madrid: CEPE.
- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Juste R. (1993). La evaluación en Educación Infantil. En V. García Hoz (Dir.), *Educación Infantil y Personalizada*. Madrid: Rialp.
- Pérez Lerga, J. (1986). *Método de logoterapia*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Pérez Montero, C. (1995). *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez, M, y Castro, J. (1988). Fenómenos trasicionales en el acceso al lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 13-36.

- Pérez, M. (1988). La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje. *Estudios de Psicología*, 34, 211-227.
- Pérez, M. (1989). The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 289-312.
- Pérez, M. (1990). Cómo determinan los niños la concordancia del género. Refutación de la teoría del género natural. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 63-71.
- Pérez, M. (1991). The acquisition of gender: what Spanish Children tell us. *Journal of Child Language*, 18, 571-590.
- Pérez, M. y López, P. (1994). El diagnóstico del lenguaje del preescolar: Aplicación del PLAI a una muestra de niños gallegos. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 1, 3-10.
- Pi, V. E. (1991). *Recursos didácticos en el área de lenguaje*. Alcoy: Marfil.
- Piaget, J. (1923). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*,. Madrid: La Lectura.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pialoux, P. y otros (1978). *Manual de logopedia*. Barcelona: Toray-Masson.
- Picq, L. y Vayer, P. (1977). *Educación Psicomotriz y Retraso Mental*. Barcelona: Científico Médica.
- Pina Hernández, F. (1990). *Aprendiendo a aprender*. Murcia: Lerko Print, S.A.

Pine, J. M. & Lieven, E. V. M. (1993). Reanalysing rote-learned phrases: Individual differences in the transition to multi-word speech. *Journal of Child Language*, 20, 551-571.

Pita, E. (1988). *Prevención de las dislalias: ejercicios claves para que las dislalias fisiológicas desaparezcan en la escuela*. Madrid: Escuela Española.

Pita, E. y Arribas, J. (1986). *Estructuras básicas de la comunicación oral*. Madrid: CEPE.

Pla i Molins, M^a (1986). *Introducción a la educación infantil*. Barcelona: Barcanova.

Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Porot, D. (1980). *Los trastornos del lenguaje*. Barcelona: Oikos-Tau.

Pottier, B. (1992). *Teoría y análisis en lingüística*. Madrid: Gredos.

Pratt, C. y otros (1984). Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. *Journal of Child Language*, 11, 129-141.

Prieto, M^a A. (1989). Modelos de Programación. En J. L. Castillejo y otros (Eds.), *El currículum en la Escuela Infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

Psaume, J. (1989). Trastornos de la articulación en relación con las anomalías anatómicas. En C. L. Launay y S. Borel-Maisonny (Eds.), *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.

Puyuelo, M. (1982). Logopedia y parálisis cerebral infantil. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, II (4), 211-220.

Puyuelo, M. (1985). Evaluación del lenguaje en la deficiencia mental por medio de la longitud media de los enunciados verbales (LMEV). Estudio

de una forma de aplicación. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, V (1), 27-38.

Puyuelo, M. (1995). Revisión sobre los procedimientos de evaluación del lenguaje, historia y actualidad de los métodos de evaluación. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XV (2), 76-94.

Puyuelo, M. y Sanz, M. V. (1983). El tratamiento de los problemas de lenguaje en la parálisis cerebral. *Logopedia y Foniatría y Audiología*, II (4), 215-235.

Puyuelo, M., Renom, J. y Solanas, A. (1995). Bases para la selección y adaptación de una prueba de evaluación del lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XV (2), 94-121.

Puyvelo, M. (1998). *Casos clínicos en logopedia*. Barcelona: Masson, S.A.

Puyvelo, M. y Rondal, J. A. (2001). *Manual del desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patologías en el niño y en el adulto*. Barcelona: Masson, S.A.

Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

Quilis, A. y Hernández, C. (1990). *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Quirós y cols. (1980). *Los grandes problemas del lenguaje infantil*. Buenos Aires: Publicaciones Médicas Argentinas.

Quirós, J. B. y Schragar, O. (1987). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires: Panamericana.

Quirós, J. B., D'Elia, N. y Chevalier de pericoli, B. (1969). Consideraciones sobre defectos de articulación. El método Morley. *Patología de la comunicación, sup.7*.

Radford, A. (1994). The syntax of questions in child English. *Journal Child Language*, 21, 211-236.

Ramírez, J. D. (1991). Desarrollo del lenguaje y control de las acciones: en torno a la regulación verbal. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 71-90.

Rankin, J. M. y otros (1981). Language ability in right and left hemiplegic children. *Brain and Language*, 14, 292-306.

Rapin, I. (1987). *Disfunción cerebral en la infancia (neurología, cognición, lenguaje y conducta)*. Barcelona: Martínez Roca.

Real, R. y otros (1993). El deficiente auditivo en la escuela. En R. Bautista (Ed.), *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.

Recasens, M. (1986). *Cómo jugar con el lenguaje*. Barcelona: CEAC.

Recasens, M. (1989). *Cómo estimular la expresión oral en clase*. Barcelona: CEAC.

Rees, N. (1986). Pragmática del lenguaje. En R. L. Schiefelbusch (Ed.), *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.

Reggio Emilia (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: MEC-Morata.

Renom, J., Solanas, A. y Puyuelo, M. (1985). Análisis psicométrico de una prueba del lenguaje y su adaptación informática. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XV (2), 121.

Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.

Reynell, J. K. (1969). Reynell Developmental Language Scales. Windsor, Inglaterra: NFER-NELSON.

Reyzábal, M^a V. (1993). El currículo de la educación infantil y el desarrollo de las capacidades comunicativas. En V. García Hoz (Dir.), *Educación Infantil Personalizada*. Madrid: Rialp.

Ribes Iñesta, E. (1980). *Modificación de conducta*. México: Trillas.

Rice, M. L. (1995). Educabilidad del lenguaje: lo que hemos aprendido sobre los niños con trastorno específico del lenguaje. En M. Monfort (Ed), *IV Simposio de logopedia. Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.

Richelle, M. (1984). Un cuarto de siglo de psicolingüística del desarrollo. En M. Monfort (Ed), *II Simposio de logopedia. La intervención logopédica*. Madrid: CEPE.

Richelle, M. (1989). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder.

Rigal, R. (1999). Motricidad humana: fundamentos y aplicaciones pedagógicas. Madrid: Pila Teleña.

Rigo, M. y otros (2000 a). *Abordaje clínico en estimulación temprana*. Córdoba, Argentina: Centro Crianza.

Rigo, M. y otros (2000 b). *Bases de estimulación temprana, aspectos instrumentales y estructurales*. Córdoba, Argentina: Centro Crianza.

Rius Estrada, M^a D. (1982). *Planificación de objetivos para la maduración del lenguaje*. Madrid: H. Seco Olea.

Rius Estrada, M^a D. (1983). *Maduración del lenguaje: nivel 6 años*. Madrid: Seco Olea.

Rius Estrada, M^a D. (1987). *Lenguaje oral: proyecto de metodología científica para el desarrollo de la comunicación en la escuela*. Madrid: H. Seco Olea.

Rivas, R. M^a y Fernández, P. (1994). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.

Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de Psicología*, 57, 45-64.

Rivero, M. (1994). Influencia del habla materna en los inicios de la adquisición del lenguaje: primeras palabras y primeros enunciados de más de una palabra. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3, 148-155.

Rives, E. (1984). Algunas consideraciones sobre la prevención del retardo en el desarrollo. En I. Galguera y otros (Eds.), *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica*. México: Trillas.

Rives, E. (1992). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.

Robinson, W. P. (1978). *Lenguaje y conducta social*. México: Trillas.

Roch Lecours, A. (1982). Correlatos mielogenéticos del desarrollo del habla y del lenguaje. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Rodari, G. (1984). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Arcos Vergara.

Rodari, G. (1991). *Ejercicios de fantasía*. Barcelona: Aliorna.

Rodríguez Diéguez, A. (1987). *Rendimiento, lenguaje y clase social*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento Escolar*. Barcelona.

Rodríguez González, M. A. (1990). Lingüística. En J. Perelló (Ed.), *Fundamentos audiofoniátricos*. Barcelona: Científico – Médica.

Rodríguez Jorrín, D. (1986). *La Disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.

Rodríguez Jorrín, D. (1987). *Entrenamiento auditivo y lectura. Tratamiento de las dificultades de la iniciación lectora*. Madrid: CEPE.

Rodríguez Morejón, A. y Belyebach, M. (1997). ¿Familias poco colaboradoras o los terapeutas poco motivadores?. Técnicas de entrevista familiar en patología del lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (1), 21-39.

Rodríguez Santos, J. M. (1988). Aspectos formales del lenguaje en el autismo infantil. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, VIII (3), 183-192.

Rodríguez Santos, J. M. (1995). El problema de la especificidad en el trastorno específico del lenguaje (SLI). En M. Monfort (Ed), *IV Simposio de logopedia. Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.

Rodríguez, C. (1985). Diagnóstico y tratamiento de las dificultades

psicomotrices y del lenguaje. En S. Sobrado, J. R. Alberte y J. R. Lorenzo (Eds.), *Orientaciones curriculares para la integración en Educación Especial*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.

Rodríguez, C. (1992). Comunicación y representación en educación infantil: el lenguaje visual y plástico. Gijón (Asturias). *Signos*, 5-6.

Rodríguez, J. A. (1990). *El proyecto educativo. Elementos para su diseño*. Madrid: Alhambra-Longman.

Rodríguez, J. A. (1993). *La organización del aula de integración escolar*. Madrid: Alhambra-Longman.

Roe, V. (1989). Niños que “no hablan claro” (Defectos funcionales de la articulación). En W. Johnson (Ed.), *Problemas del habla infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Romero López, A. (2000). *Enseñanza de la lengua materna y educación lingüística y literaria en A. Manjón*. Granada: Escuelas del Ave María y Grupo Editorial Universitario.

Romero Pacios, M. (2000). *Los trastornos del desarrollo del lenguaje; diseño de un programa de intervención*. Tesis doctoral, Universidad de Navarra.

Roncero, P. y Sanz, M^a R. (1987). *El niño de 0 a 18 meses*. Madrid: MEC – Vicens-Vives.

Rondal, J. A, y Serón, X. (1991). *Trastornos del Lenguaje 3*. Barcelona: Paidós.

Rondal, J. A. (1980). *Lenguaje y educación*. Barcelona: Médica y Técnica.

Rondal, J. A. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.

Rondal, J. A. (1982). *Troubles du langage*. Bruselas: MARDAGA.

Rondal, J. A. (1983). *L’interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruselas: MARDAGA.

Rondal, J. A. (1984). El papel del entorno en la adquisición del lenguaje en el niño. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, IV (1), 20-26.

Rondal, J. A. (1986). Psicolingüística y práctica logopédica. En M. Monfort (Ed), *III Simposio de logopedia. Investigación y logopedia*. Madrid: CEPE.

Rondal, J. A. (1988). Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, VIII; 11-22.

Rondal, J. A. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México: Trillas.

Rondal, J. A. y Ling, D. (1997). Casos de lenguaje excepcional en el retraso mental y el síndrome de Down: perspectivas explicativas. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (4), 227-244.

Rondal, J. A. y Ling, D. (1997). Interacciones verbales adulto-niño y construcción del lenguaje: el problema del feedback. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (1), 11-21.

Rondal, J. A. y Seron, X. (1982). *Troubles du langage, diagnostic et rééducation*. Lieja: PIERRE MARDAGA.

Rondal, J. A. y Serón, X. (1991). *Trastornos del Lenguaje 1*. Barcelona: Paidós.

Rondal, J. A. y Serón, X. (1991). *Trastornos del Lenguaje 2*. Barcelona: Paidós.

Rosales, C. (1987). *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea.

Rosell, V. (1993). *Programa de Estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil (P.E.L.O.-E.I.)*. Málaga: Aljibe.

Rosenberger, P. B. (1986). Procesos neurológicos. En R. L. Schiefelbusch (Ed.), *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.

Rossi, P. H. y Freeman, H. E. (1985). *Evaluation: a systematic approach*. Beverly Hills: SAGE.

Ruder, K. F. (1986). Planificación y programación para la intervención en el lenguaje. En R. L. Schiefelbusch (Ed.), *Bases para la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.

Saavedra, J. J. (1988). *Nuevos caminos en la enseñanza de la lengua*. Madrid: Bruño.

Sáenz Barrio, O. (1991). Evaluación de programas escolares. En O. Sáenz Barrio (Dir.), *Prácticas de enseñanza*. Alcoy: Marfil.

Salcedo, E. (1989). *Código vocal. Ejercicios para el aprendizaje y corrección del lenguaje oral*. Granada: Autonómica Andaluza, S.L.

Salvador Garrido, J. (1987). *La estimulación precoz en la educación especial*. Barcelona: CEAC.

Sánchez Cerezo, M. y otros (1987). Enciclopedia de la Educación Preescolar. Madrid: Diagonal/Santillana.

Sánchez Corral, L. (1993). De creatividad (lingüística) infantil: Placer y transgresión. En M. D. García Fernández (Coord.), *Investigaciones y experiencias en Educación Infantil*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Sánchez Márquez, M. J. (1972). *Gramática moderna del español*. Buenos Aires: Ediar.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (1999). *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide.

Sánchez, A. y Matilla, J. A. (1974). *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid: SGEL.

Sánchez, B. (1971). *Lenguaje oral. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Sanjuán, M. e Ibañez P. (1987). *Las minusvalías*. Madrid: UNED.

Santiuste, B. (1991). *Hijos con problemas de lenguaje*. Barcelona: CEAC.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica*

de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid: Akal.

Sapir, E. (1974). *El lenguaje.* México: Fondo de Cultura Económica.

Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M. (1989). *Perspectivas piagetianas en la educación infantil.* Madrid: MEC-Morata.

Saussois, N. (1991). *Actividades en talleres para guardería y preescolar.* Madrid: Cincel.

Saussure, F. (1973). *Curso de Lingüística General.* Buenos Aires: Losada.

Scarborough, H. y otros (1991). The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered groups. *Applied Psycholinguistics*, 12, 23-45.

Schaffer, H. R. (1989). *Interacción y socialización.* Madrid: Aprendizaje Visor.

Schiefelbusch, R. L. (1986). Condiciones de riesgo para el desarrollo del habla y del lenguaje. En M. Monfort (Ed), *III Simposio de logopedia. Investigación y logopedia.* Madrid: CEPE.

Schiefelbusch, R. L. (1986). *Bases de la intervención en el lenguaje.* Madrid: Alhambra.

Schlesinger, L. M. (1982). El desarrollo gramatical. Los primeros pasos. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje.* Madrid: Alianza.

Schlieben-Lange, B. (1987). *Pragmática lingüística.* Madrid: Gredos.

Schrager, O. L. (1985). *Lengua, habla y escolaridad.* Buenos Aires: Panamericana.

Schrager, O. L. (1986). Las apraxias en el infante y en el niño. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, VI (3), 129-144.

Schrager, O. L. (1992). Diagnóstico diferencial de las llamadas disfasias infantiles. *Actas del XII Congreso Nacional A.E.L.F.A.* (pp. 26-69). Zaragoza: Diputación Provincial.

Schwartz, R.G. Leonard, L.B. Wilcox, M.G. y otros (1980). Again and again: reduplication in child phonology. *Journal of Child language*, 7, 75-87.

Searle, J. R. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Sebastián, M. E. (1981). Un estudio sobre el lenguaje infantil: adquisición de las formas de posesión. *Infancia y Aprendizaje*, (Monografía: La adquisición del lenguaje), 63-70.

Secadas, F. (1988). *Escala Observacional del Desarrollo*. Madrid: TEA Ediciones.

Seeman, M. (1967). Les troubles du langage chez l'enfant. Bruxelles: PRESSES ACADEMIQUES EUROPÉENNES.

Seivane, M.P. (1993). *Programa para la adquisición y desarrollo de la capacidad articulatoria*. Madrid: CEPE.

Selmi, L. y Turrini, A. (1989). *La escuela infantil a los tres, cuatro y cinco años*. Madrid: MEC-Morata.

Sensat, R. (1978). *Vocabulario básico infantil*. Barcelona: Vox.

Serón Muñoz, J. M. y Aguilar Villagrán, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y del lenguaje*. Madrid: Eos.

Seron, X. y Feyereisen, P. (1991). Neurolingüística. En J. A. Rondal y X. Seron (Eds.), *Trastornos del lenguaje I*. Barcelona: Paidós.

Serra Raventós, M. (1976). Métodos e índices para el estudio psicológico y patológico del lenguaje. *Anuario de psicología*, 15, 173-196.

Serra Raventós, M. (1982). Trastornos de la fluidez del habla: disfemia y taquifemia. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, II (2), 61-79.

Serra Raventós, M. (1984). Normas estadísticas de articulación para la población escolar de 3 a 7 años del área metropolitana de Barcelona. *Logopedia y Foniatría y Audiología*, III (4), 232-235.

Serra Raventós, M. (1991). Lenguaje. En J. Perelló (Ed.), *Fundamentos audiofonológicos*. Barcelona: Científico Médica.

Serra Raventós, M. (1991). Procesamiento del lenguaje en el retraso y la disfasia. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XI (3), 157-164.

Serra Raventós, M. (1997). Dificultades cognitivas y lingüísticas en los niños con trastorno específico del lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (2), 79-93.

Serra, M. (1979). Normas estadísticas de articulación para la población escolar de 3 a 7 años en el área metropolitana de Barcelona. Pamplona: *Comunicación VI Congreso Nacional de Psicología*.

Serrat, E. y Serra, M. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje: revisión a partir del análisis de los tokens lexicales. *Anuario de Psicología*, 57, 29-43.

Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 37-53.

Shum, G. (1993). El pronombre en el lenguaje formal del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 61, 107-121.

Shum, G. y otros (1989). Cómo se adquieren y usan los términos deícticos en lengua española. Un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 45-64.

Siches, E. (1993). Criterios para el diagnóstico de "retraso de lenguaje" como trastorno específico del desarrollo. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 13 (3), 162-168.

Siegel, L. S. (1993). The development of reading. *Advances in Child development and behavior*, 24, 63-97.

Siegel, L. S. y Ryan, E. B. (1988). Development of grammatical sensitivity, phonological, and short-term memory in normally achieving and learning disabled children. *Developmental Psychology*, 24, 28-37.

Sierra Gómez, J. L. (1990). *Desarrollo del autoconcepto en la Segunda Etapa de E.G.B.* Tesis doctoral inédita, Madrid: U.N.E.D.

Siguán, M. (1984). *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.

Simon, E. y De szabó, S. (1986). Test de la comprensibilidad del habla. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, VI (3), 144-153.

Sinclair, H. (1978). *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*. Barcelona: Oikos Tau.

Sinclair, H. (1982). El papel de las estructuras cognitivas en la adquisición de lenguaje. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Sinclair, H. y otros (1982). *Les bébés et les choses*. París: PRESS UNIVERSITAIRES DE FRANCE.

Sipan Compañé, A. (1992). *Estudio del índice y características del nivel de instrumentalización lingüística como condicionante del fracaso escolar en Zaragoza*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Nueva York: APPLETON.

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

Slobin, D. I. (1982). Sobre la naturaleza del habla a los niños. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Slobin, D. I. (1984). La construcción de la gramática por el niño. En M. Monfort (Ed), *II Simposio de logopedia. La intervención logopédica*. Madrid: CEPE.

Smith-Lock, K. y Rubin, H. (1993). Phonological and morphological analysis skills in young children. *Journal Child Language*, 20, 437-454.

Smyth, R. (1994). Grammatical determinants of ambiguous pronoun resolution. *Journal of Psycholinguistics Research*, 23, 197-215.

Soler Fierrez, E. (1993). Campos y actividades de la educación infantil. En V. García Hoz (Dir.), *Educación Infantil y Personalizada*. Madrid: Rialp.

Soler, E. y otros (1990). *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*. Madrid: Rialp.

Soler, M. R. (1984). Adquisición y utilización del artículo. En M. Siguán (Ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.

Soprano, A. M. (1997). Evaluación del lenguaje oral. En J. Narbona y C. Chevie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.

Soro-Camats, E. (1998). Intervención precoz del lenguaje con el soporte de la comunicación aumentativa. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVIII (1), 42-52.

Sorribes, M. (1989). La evaluación en la escuela infantil. En J. L. Castillejo y otros (Eds.), *El currículum en la escuela infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

Sos Abad, A. M. y Sos Lansac, M^a L. (1991). *Logopedia práctica*. Madrid: Index.

Sos Abad, A. M. (1986). *Logopedia práctica*. Madrid: Antonio Miguel Sos.

Sos Abad, A. y Sos M^a L. (1986). Diccionario básico de logopedia. Madrid: Index.

Sos, A. y Sos, M.L. (1997). *Logopedia práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Soto, P. (1984). El desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds.), *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.

Stengel, I. (1984). *Los problemas del lenguaje en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.

Sthenhouse, C. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Tallis, J. y otros (1995). *Estimulación temprana e intervención oportuna*. Buenos Aires: Gráfica Guadalupe.
- Tannen, D. (1994). *Talking from 9 to 5: How women's and men's conversational styles affect who gets heard, who gets credit, and what gets done at work*. London: VIRAGO.
- Tavernier, R. (1987). *La escuela antes de los seis años*. Barcelona: Martínez Roca.
- Throop, S. (1990). *Actividades preescolares. Lenguaje*. Barcelona: CEAC.
- Titone, R. (1968). *Metodología y Didáctica*. Madrid: Rialp.
- Titone, R. (1976). *Psicolingüística Aplicada*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Titone, R. (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- Toledo, M. (1989). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Tonucci, F. (1988). *A los tres años se investiga*. Barcelona: Hogar del libro.
- Tonucci, F. (1989). *Cómo ser niño*. Barcelona: Barcanova.
- Tonucci, F. (1989). *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova.
- Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.
- Toro, M. y otros (1991). *Guía para madres y padres. Proyecto "CHISPA". Educación Infantil*. Madrid: Alhambra Longman.
- Torres Monreal, S. (1988). *La palabra complementada (cued speech). Revisión crítica del oralismo*. Madrid: CEPE.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid:

Morata.

Torres, M^a V. (1992). *Estimulación temprana hacia la humanización*. Brasil: Actilibro.

Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.

Tough, J. (1986). Cómo desarrollan y utilizan los niños el lenguaje. En D. Fontana (Ed.), *La educación de los niños de 3 a 7 años*. Barcelona: Planeta.

Tough, J. (1987). *El lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.

Tresserra, L. (1995). Disglosias. En Perelló, J. (Ed.). *Trastornos del habla*. Barcelona: Masson.

Triadó, C. (1989). El desarrollo del lenguaje. En C. Triadó y M. Forns (Eds.), *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona: Anthropos.

Triadó, C. y Forns, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona: Anthropos.

Troncoso, M^a V. (1994). Programas de estimulación temprana. En S. Molina (Ed.), *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.

Trubezkoy, N. (1973). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.

Trueba, B. (1989). *Talleres integrales en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Truscelli, D. (1997). Trastornos del habla y del lenguaje en los síndromes lesionales precoces: parálisis cerebral infantil. En J. Narbona y C. Chevie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.

Tunmer (1987). Syntactic Awareness... *Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.

- Uria, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Valdés, L. M. (1991). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- Valle, F. (1992). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- Vallés Arándiga, A. (1984). *Dislalia*. Madrid: CEPE.
- Vallés Arándiga, A. (1990). *Prueba de articulación de fonemas*. Madrid: CEPE.
- Vallés Arándiga, A. (1991). *Logopedia: ejercicios de articulación fonética*. Madrid: Escuela Española.
- Vallés Arándiga, A. (1993). *Fichas de recuperación de dislalias*. Madrid: CEPE.
- Vallés Arándiga, A. (1995 a). *Ejercicios de articulación fonética*. Madrid: Escuela Española.
- Vallés Arándiga, A. (1995 b). *Evaluación de la dislalia: prueba de articulación de fonemas Antonio Vallés Arándiga*. Madrid: CEPE.
- Vallés, A. (1990). *Evaluación de la dislalia. Prueba de articulación de Fonemas. PAF*. Madrid: CEPE.
- Valmaseda, M. (1990). Los problemas del lenguaje en la escuela. En A. Marchesi y otros (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Valverde, A. M. y otros (1992). *El alumno con dislalia funcional. Detección y tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- Valverde, A.M., García, J.A. y Pérez, A. (1992). *El alumno con dislalia funcional*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Van Buren, P. (1966). *An approach to the description of children-speech*. Edinburgh: EDINBURGH UNIVERSITY.

Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1983). *Manual de técnica de investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T. A. (1988). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.

Van Riper, Ch. (1989). Niños que tardan en aprender a hablar. En W. Johnson (Ed.), *Problemas del habla infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Vara Thorbeck, R. (1980). *Patología Quirúrgica*. Madrid: Marban.

Vayer, P. y cols. (1993). *Una ecología de la escuela*. Barcelona: Paidós.

Vidal, J. G. y Ponce, M. M. (1990). *Manual para la confección del P.D.I.* Madrid: EOS.

Vidal, M. y Díaz, J. (1990). *Atención Temprana*. Madrid: CEPE.

Vigotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vigotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vigotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vigy, J. (1990). *Organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes con niños de dos a siete años*. Madrid: Cincel.

Vila Padró, N. y Vilardell Moya, R. M. (1997). Actividades para el desarrollo del lenguaje. Análisis de material. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (3), 182-194.

Vila, I. (1984). Del gesto a la palabra. Una explicación funcional. En J. Palacios y otros (Eds.), *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.

Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.

Vila, I. (1991). Perspectivas funcionalistas en el estudio de la adquisición del lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 11 (3), 165-169.

- Vila, I. (1993). Adquisición del lenguaje. En J. Palacios y otros (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Villa Sánchez, A. y Auzmendi Escribano, E. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil (5-6 años)*. Deusto: ICE.
- Villanueva, S. (1991). Atención temprana. En J. Flórez y M^a V. Troncoso (Eds.), *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Salvat.
- Villar, L. M. y Marcelo, C. (1991). Evaluación de planes de formación para el cambio. En J. M. Escudero y J. López (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- Villegas, F. (2004). *Manual de logopedia. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Madrid: Pirámide.
- Villiers, P. A. y Villiers, J. G. (1984). *Primer lenguaje*. Madrid: Morata.
- Wanner, E. y Gleitman, L. (Coords.) (1971). Language acquisition. The state of the art. Cambridge: UNIVERSITY PRESS.
- Waterson, N. (1971). Child phonology: a prosodic view. *Journal of Linguistic*, 7, 179-211.
- Watson, T. J. (1925). Behaviorism. New York: NORTON.
- Weiss, A. y Johnson, C. J. (1993). Relationships between narrative and syntactic competencies in school-aged, hearing-impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 14, 35-39.
- Wells, G. (1985). Language development in the pre-school years. Cambridge: UNIVERSITY PRESS.
- Wernicke, C. (1986). Prólogo. En G. Hesse (Ed.), *La estimulación temprana en el niño discapacitado*. Buenos Aires: Panamericana.
- William, J. y Watson, L. (1995). Gestión de la calidad total en educación. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 8-13.

Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC.

Winitz, H. (1973). Problem solving and the delaying of speech as strategies for the teaching of language. *ASHA*, 15,583-586.

Witelson, S. F. (1987). Neurobiological aspects of language. *Child Development*, 58, 653-688.

Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus Logicus-Philosophicus*. London: ROUTLEDGE & KEGAN PAUL.

Woods, D. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós-MEC.

Yule, W. y Rutter, M. (1987). *Language development and disorders*. Londres: McKEITH PRESS.

Zabalza, M. A. (1987). *Áreas, medios y evaluación*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1989). "Currículum escolar: innovación y reforma educativa". En P. Aierbe y X. Garagorri (Eds.), *Innovación y Reforma Educativa*. Universidad del País Vasco. ICE.

Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1996). *La calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Zamora Vicente, A. (1979). *Dialectología española*. Madrid: Gredos.

Zaporozet, A. V. y Lisina, M. I. (1986). *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Madrid: G. Núñez Editor.

Zarzosa, L. G. (1992). Comentarios sobre un diagnóstico conductual para sujetos con retardo en el desarrollo. En I. Galguera y otros (Eds.), *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica*. México: Trillas.

Zimmermann, N. (1987). *Observación y comunicación no verbal en la*

escuela infantil. Madrid: MEC-Morata.

Zuccherini, R. (1992). *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: CEAC.